

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR - MATRIZ

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA

**TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO PREVIO
LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE ABOGADA**

**ANÁLISIS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO**

RUTH ALICIA URBANO MENA

DIRECTORA: RUTH ELIZABETH GARCÍA

QUITO, 2015



FACULTAD DE JURISPRUDENCIA

Quito, 31 de mayo de 2015

Señor Doctor
MANUEL JIMÉNEZ MOREANO
SECRETARIO FACULTAD DE JURISPRUDENCIA
Presente.

Estimado señor Secretario:

En calidad de profesora informante de la Disertación de Tesis previa a la obtención del título de abogada presentada por la señorita **RUTH URBANO MENA** e intitulada **"ANÁLISIS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO"**, presento el informe cualitativo solicitado mediante Oficio N. 167-SJG-15 de 12 de mayo de 2015, con las siguientes consideraciones.

La disertación está organizada en tres capítulos que desarrollan en su orden, los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Ecuador, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva y la vulneración del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva a partir del análisis de la situación de una persona en particular; conclusiones y recomendaciones.

El tema de la disertación es novedoso e interesante. Los contenidos teóricos se desarrollan de manera lógica. Se reconoce particularmente el valor personal de realizar un estudio sobre un tema y una situación cercana a la disertante, y cuya experiencia de vida enriquece el trabajo con elementos concretos y propositivos, aun cuando esto pudo haber afectado al rigor metodológico de la disertación, como se alude a continuación.

Se evidencian limitaciones metodológicas relacionadas con la recolección de la información de manera diacrónica relativa a los hechos del caso objeto de análisis, así como de documentación relevante; lo que hubiere sido útil para visibilizar la correspondencia o no en los avances normativos e institucionales que se dieron en el tiempo.

Por lo anterior, se realizan proposiciones conclusivas que no han sido demostradas o afirmaciones sin suficiente sustento jurídico. Por ejemplo al referirse al derecho a la igualdad material y no discriminación (pág 94 y 95) no se visualiza la aplicación de test jurídico e indicadores de derechos humanos para demostrar el grado de cumplimiento por parte del estado del derecho a la educación superior de las personas con



FACULTAD DE JURISPRUDENCIA

discapacidad auditiva en el Distrito Metropolitano de Quito. Tampoco se considera el rol primordial del estado como garante de los derechos a través de la institucionalidad y los mecanismos de control y de exigibilidad de derechos para la demostración de la vulneración de los derechos en la situación que se analiza.

La bibliografía es suficiente y pertinente al tema objeto de análisis.

Por lo expuesto, estimo que la Disertación de Tesis presentada por la señorita **RUTH URBANO MENA**, previa a la obtención del título de Abogada, merece la calificación de OCHO sobre DIEZ.

Muy atentamente,

Dra. Adriana Monesterolo

Quito, 27 de Julio del 2015

Doctor

Santiago Guarderas

Decano de la Facultad de Jurisprudencia P.U.C.E

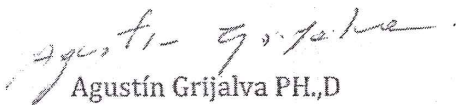
Ciudad

De mis consideraciones:

En relación al informe solicitado respecto a la Disertación, previo a la obtención del título de abogada, de la señorita **RUTH URBANO MERA**, investigación intitulada **"ANALISIS DEL DERECHO A LA EDUCACION SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO"**, debo indicar que he evaluado esta disertación con la nota de **DIEZ SOBRE DIEZ, RAZON POR LA CUAL RECOMIENDO SU PUBLICACION**. La evaluación se fundamenta en las siguientes razones:

- 1) La investigación tiene un objeto de estudio claramente delimitado que ha orientado el conjunto de su desarrollo.
- 2) El trabajo presenta una clara articulación de aspectos normativos, jurisprudenciales y doctrinarios a nivel nacional e internacional en relación al tema.
- 3) El tema tiene trascendencia no solo académica sino social, pues contribuye al efectivo ejercicio del derecho a la educación superior de un grupo de atención prioritaria.
- 4) La disertación revela una acuciosa revisión de fuentes las cuales son citadas de forma pertinente para fundamentar un análisis propio y coherente.
- 5) Si bien el eje del análisis es normativo, la estudiante ha logrado articular adecuadamente a el conceptos y dimensiones médicas e información estadística.
- 6) La estructura general del trabajo es coherente pues relaciona el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Nacional e incluso un caso de estudio ilustrativo de su tema
- 7) Aunque la exposición incurre ocasionalmente en reiteraciones innecesarias de ciertos conceptos, en general hay un excelente manejo del lenguaje.

Atentamente


Agustín Grijalva PH.,D

RESUMEN

La presente disertación de tesis denominada “Análisis jurídico del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva en el Distrito Metropolitano de Quito”, realiza un estudio sobre la naturaleza del derecho a la educación superior y su garantía para las personas con discapacidad auditiva.

El análisis realizado se enfoca en dos cuestiones fundamentales, por un lado, se aborda el derecho a la educación superior como derecho reconocido en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos y su garantía para las personas con discapacidad auditiva a partir de la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y el paradigma de derechos humanos que aborda la discapacidad.

En tal razón, el estudio tiene como fin determinar si el paradigma de derechos humanos adoptado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y en la Constitución es transversalizado en el sistema de educación superior.

Para este fin, se utilizó el método deductivo, a través del cual se analizaron las circunstancias y el contexto para el reconocimiento del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva, tanto en la Constitución como en la Ley Orgánica de Educación Superior. Posteriormente, se realizó un análisis del contenido del derecho a la educación superior, estableciendo las principales garantías que deben cumplirse para que las personas con discapacidad auditiva puedan ejercer su derecho a la educación superior y finalmente, se realiza el estudio de un caso específico mediante el cual se demuestra que el tercer nivel de educación no cumple con los niveles esenciales que conforman el derecho a la educación superior para las personas con discapacidad auditiva.

AGRADECIMIENTO

A Dios.

A mi madre Inés, a quien por su amor y trabajo arduo he podido educarme.

A mi padre Ramón, por su amor y por siempre tener una palabra cálida y de aliento en el momento indicado.

A mi hermana Carolina, la razón de este estudio y de mi lucha por hacer de este mundo un lugar más justo para ella.

A mis hermanos y sobrinos, quienes alegran mi vida día a día.

A Andrés, por encontrarnos, por ser uno los dos y porque envejeceremos juntos.

A mis amigos y amigas, en especial a Mayra, por juntas creer que no nacimos sin una causa y que la lucha por los derechos humanos es posible, por motivarme y brindarme su amistad única y sincera durante todos estos años.
Gracias amiga.

A mi Directora de Tesis, por su guía y ejemplo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I	3
1 LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR.....	3
1.1 Paradigmas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	3
1.1.1 Paradigma tradicional.....	4
1.1.2 Paradigma médico-biológico	5
1.1.3 Paradigma Social.....	6
1.1.4 Paradigma de Derechos Humanos	8
1.2 Concepto de Discapacidades	10
1.2.1 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad	10
1.2.2 Principios de los derechos de las personas con discapacidad	13
1.2.2.1 Principio de no discriminación	14
1.2.2.2 Accesibilidad.....	15
1.2.2.3 Principio de igualdad	16
1.2.2.4 Vida independiente o autonomía personal.....	17
1.2.2.5 Acciones afirmativas.....	17
1.2.2.6 Igualdad entre hombres y mujeres	18
1.3 Personas con Discapacidad auditiva como sujetos de derecho	19
1.3.1 Personas con discapacidad auditiva como grupo de atención prioritaria en la Constitución del 2008.....	19
1.3.2 Normativa legal ecuatoriana sobre Discapacidad	21
1.3.2.1 Ley Orgánica de Discapacidades	21
1.4 Clasificación de las discapacidades	24
1.4.1 Discapacidad auditiva	28
1.4.2 Tipos de discapacidad auditiva	29
1.4.3 Estadísticas de discapacidad auditiva.....	30
CAPITULO II.....	32
2 DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	32
2.1 Modelos de educación en relación con los paradigmas de tratamiento de la discapacidad	35
2.1.1 Modelo de segregación	35
2.1.2 Modelo de integración.....	37
2.1.3 Modelo de inclusión.....	39
2.2 Derecho a la Educación Superior como derecho del buen vivir y como derecho económico, social y cultural.....	44
2.2.1 Derecho la Educación Superior como derecho del buen vivir.....	44

2.2.2	Derecho a la Educación Superior como Derecho Económico, Social y Cultural.....	49
2.2.2.1	Obligación de respeto	51
2.2.2.2	Obligación de protección	52
2.2.2.3	Obligación de garantizar	52
2.2.2.4	Obligación de logro progresivo/ no regresividad.....	53
2.3	Contenido esencial del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva	53
2.3.1	Consideraciones del Contenido Esencial y su implicancia respecto de la garantía de los derechos fundamentales	53
2.3.2	Contenido Esencial del Derecho a la Educación Superior de las Personas con discapacidad auditiva	57
2.3.2.1	Disponibilidad.....	58
2.3.2.2	Accesibilidad.....	60
2.3.2.3	Aceptabilidad	62
2.3.2.4	Adaptabilidad.....	63
CAPITULO III		67
3 VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. CASO: CAROLINA MARILÚ URBANO MENA.....		67
3.1	Principio de Igualdad y no Discriminación	68
3.1.1	Conceptualización	68
3.1.2	Igualdad ante la ley o Igualdad Formal	70
3.1.3	Igualdad Material	72
3.1.4	No Discriminación	77
3.1.5	Discriminación <i>de jure</i>	79
3.1.6	Discriminación <i>de facto</i>	80
3.1.7	Discriminación múltiple.....	81
3.2	Análisis caso Carolina Marilú Urbano Mena	86
3.2.1	Paradigma Tradicional y modelo de educación segregacionista.....	89
3.2.2	Paradigma médico-biológico y modelo de educación de integración.....	89
3.2.3	Paradigma de derechos humanos y modelo educativo inclusivo	91
3.2.4	Obligaciones de cumplimiento inmediato.....	91
3.2.5	Derecho a la vida digna.....	94
3.2.6	Derecho a la igualdad material.....	94
3.2.7	Derecho a la no discriminación	95
CONCLUSIONES		96
RECOMENDACIONES		99
BIBLIOGRAFÍA		100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Composición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud	25
Tabla 2. Actividades y Participación / limitaciones en la actividad y restricciones en la participación	27
Tabla 3. Tipos de discapacidad auditiva.....	29
Tabla 4. Estadísticas de Personas con Discapacidad Auditiva.....	30
Tabla 5. Modelos de educación superior y paradigmas de tratamiento de la discapacidad	43
Tabla 6. Políticas públicas de educación y discapacidad en el PNBV	48
Tabla 7. Obligaciones estatales de cumplimiento inmediato y progresivo del derecho a la educación superior	66
Tabla 8. Estadísticas de mujeres con discapacidad matriculadas en el tercer nivel de educación	86

ABREVIACIONES

Clasificación Internacional de la Discapacidad y de la Salud	(CIF)
Constitución de la República del Ecuador	(CRE)
Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	(CIEFDPD)
Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad	(CDPD)
Convención Americana de Derechos Humanos	(CADH)
Corte Interamericana de Derechos Humanos	(Corte IDH)
Ley Orgánica de Discapacidades	(LOD)
Ley Orgánica de Educación Superior	(LOES)
Pacto Interamericano de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	(PIDESC)
Organización Mundial de la Salud	(OMS)

INTRODUCCIÓN

A partir de la aprobación de la Constitución del 2008, el Ecuador se consagró como un Estado constitucional de derechos y justicia, lo cual implica que el accionar estatal está orientado al respeto y garantía pleno de los derechos de todas las personas, entre ellas, de las personas con discapacidad que han sido reconocidas, además, como un grupo de atención prioritaria.

En esa línea, el 30 de marzo de 2007, el Estado ecuatoriano ratificó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento universal que señala las obligaciones y deberes jurídicos de los Estados de respetar y garantizar el ejercicio por igual de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad.

No obstante este reconocimiento y de la existencia de un marco normativo sobre la educación superior, las personas con discapacidad continúan siendo discriminadas y excluidas en el acceso, permanencia y egreso del tercer nivel de educación, debido a que los modelos educativos se han basado en una ideología de “normalidad” que invisibiliza la diferencia y, por ende, discrimina.

A tal efecto y aun cuando el Estado ecuatoriano se ha constituido como un referente en la política de inclusión en materia de discapacidad, en el informe de Estado presentado ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, se recomendó al Estado ecuatoriano tomar las medidas pertinentes para asegurar que las instituciones de educación superior acojan un modelo de inclusión educativo, con el fin de que exista igual garantía en el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva.

En virtud de lo expuesto, la presente disertación de tesis tiene como objeto realizar un análisis enmarcado en el paradigma de derechos humanos de la discapacidad que recoge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y en las obligaciones del Estado ecuatoriano, para establecer si existe igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad auditiva en el ejercicio y garantía del derecho a la educación superior.

El presente estudio se ha sido dividido en tres capítulos. El primer capítulo aborda los distintos paradigmas que han abordado la discapacidad y se hace hincapié en el paradigma de derechos humanos como el sustento de un nuevo marco jurídico de protección internacional para las personas con discapacidad. Así también, se realiza una breve revisión de los principios fundamentales que recoge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y que tienen por objeto guiar al Estado ecuatoriano en la correcta interpretación y aplicación de la Convención.

En el segundo capítulo, se analiza la naturaleza del derecho a la educación superior en sus tres dimensiones, como un derecho humano, como un derecho económico, social y cultural y especialmente como un derecho del buen vivir. Se realiza un recorrido sobre los distintos modelos de educación, evidenciando la influencia de los paradigmas de discapacidad en cada uno de ellos. Se enfatiza en la necesidad de implementar un modelo de educación inclusiva, pues tanto la Constitución del Ecuador como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad abogan por este modelo educativo para asegurar el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva. Adicionalmente, se realiza la construcción del contenido del derecho a la educación superior, a fin de determinar cuáles son las obligaciones inmediatas y progresivas que debe cumplir el Estado ecuatoriano.

Finalmente, en el tercer capítulo realiza el análisis de un caso práctico para demostrar cómo el Estado ecuatoriano incumple con sus obligaciones respecto del respeto y garantía del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva. En virtud de ello, se analiza el principio de igualdad y prohibición de discriminación, determinando que la falta de ajustes razonables implica una vulneración al derecho a la educación superior.

En conclusión, la presente disertación ofrece un panorama general sobre la realidad de la educación superior para las personas con discapacidad auditiva, las prácticas discriminatorias y limitaciones que subsisten y la necesidad imperante de abogar por un modelo de educación inclusivo que les permita a las personas con discapacidad auditiva ejercer en igualdad de oportunidades su derecho a la educación superior.

CAPITULO I

1 LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR

1.1 Paradigmas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

De acuerdo al Informe Mundial sobre la Discapacidad, realizado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial en el año 2011, se establece que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial. (Banco Mundial, 2011). A pesar de que es una cifra representativa, la discapacidad no siempre ha sido abordada de manera prioritaria, en razón de que el tratamiento que se le ha dado a este grupo de la población ha pasado por un largo periodo de exclusión y discriminación, colocando a las personas con discapacidad al margen del ejercicio de sus derechos, pero, sobre todo, de poder ser consideradas como sujetos de derechos.

Con la clara intención de cambiar el trato caritativo, excluyente y discriminatorio, que se les ha dado, históricamente, a las personas con discapacidad, durante las últimas décadas se inició un cambio de perspectiva en el tratamiento de la discapacidad motivado no por un hecho en específico sino por la urgente necesidad de detener la violación generalizada y sistemática de sus derechos humanos. Así, “ya no es la caridad sino los derechos humanos el criterio que se aplica, en la actualidad, al analizar tal condición”. (Gerard & Degener, 2002, p. 12). En tal sentido, la discapacidad empieza a ser abordada desde una perspectiva de derechos humanos, considerando a las personas con discapacidad como poseedoras de derechos y no como objetos o como un problema.

Aquellas consideraciones de caridad o de objetivización hacia las personas con discapacidad fueron producto de los distintos paradigmas en los que se ha basado la discapacidad, “los mismos que han obedecido a relaciones de poder; en cada uno de ellos se plasman valores, principios y conceptos que han impactado la calidad de vida de las

personas con discapacidad y, por ende, también el disfrute y exigibilidad de sus derechos humanos. Dichos paradigmas condicionan los modos de comprender y atender la discapacidad y las respuestas de las sociedades donde han prevalecido”. (Palacios, 2007, p. 44)

En tal virtud, resulta acertado conocer los distintos paradigmas sobre la discapacidad, con el fin de saber los cambios y las implicaciones que conlleva que tal condición sea abordada desde un enfoque de derechos humanos.

Los paradigmas que han tratado la discapacidad son los siguientes:

1.1.1 Paradigma tradicional

El modelo tradicional de la discapacidad se ubica en la sociedad espartana durante los siglos X-IX a.c., en la cual, las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto. (Aguilar, 2013, p. 2). Este modelo continúa hasta la Edad Media, en la cual la discapacidad se atribuía a causas sobrenaturales y; consecuentemente, las “anormalidades” que presentan las personas con discapacidad se les consideraba como efecto de una posesión diabólica o de otros espíritus infernales. (Aguilar, 2013, p. 3)

Con base en esto, las actitudes que frecuentemente se observaban en esta concepción arcaica son el exterminio y la segregación. (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de México, s.f.). Muchas sociedades han recurrido al exterminio de la población con discapacidad (...) en la antigua civilización griega se deshacían de ellas empujando a las personas con discapacidad por los acantilados. También los romanos acostumbraban arrojarlas a la piedra Terpia. Miles de personas con discapacidad fueron aniquiladas en los campos de concentración, donde se perpetró su asesinato masivo mediante el empleo de gas, venenoso o la privación de alimentos. (Jiménez, 2008, p. 7)

En cuanto a la segregación o marginación, “la característica principal presente en este sub-modelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el

rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente”. (Palacios, 2008, p. 54). En tal sentido, la exclusión se convierte en la única respuesta en el tratamiento de la discapacidad.

1.1.2 Paradigma médico-biológico

El paradigma médico-biológico o también conocido como modelo *rehabilitador*, parte de la concepción de una “superioridad biológica”, es decir que todas aquellas personas con discapacidad al no poder ser tratadas médicamente, se constituían como individuos inferiores, ya que tenían un déficit que no les permitía desarrollar una “vida normal”. Es así que, “el fin primordial que se persigue desde este paradigma es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la discapacidad representa”. (Jiménez, 2008, p. 45)

A partir de este paradigma enraizado en una superioridad biológica, el tratamiento que se les da a las personas con discapacidad está dirigido a encontrar una cura o una mejor adaptación de la persona a las exigencias de la sociedad. La discapacidad es vista como un problema individual de la persona con tal condición, lo que trae como consecuencia que sean los médicos, aquellos que ejerzan el poder de decidir sobre la vida de personas con discapacidad. Además, la concepción de la discapacidad se maneja como una deficiencia que diferencia a las personas en relación con la normalidad.

De este paradigma devienen dos factores que han afectado y estigmatizado a las personas con discapacidad. Por un lado, son calificadas como objetos de tutela que no pueden valerse por sí mismas, por lo que necesitan asistencia social. (Zeballos, 2008, p. 29). Por otro lado, producto de este paradigma se incrementó la estigmatización, ya que se resaltaba las diferencias que existían entre las personas que poseían una discapacidad y las que no.

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías también estaba sustentada en el modelo *rehabilitador*, a partir de la cual se crearon varias acepciones, tales como:

Deficiencia.- Es toda pérdida o anormalidad, permanente o transitorio, de carácter psicológico o anatómico.

Incapacidad.- Es cualquier restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, ocasionado por una deficiencia, dentro del ámbito considerado normal para el ser humano.

Minusvalía.- Es aquella incapacidad que constituye una desventaja para una persona ya que limita o impide el cumplimiento de una función normal según la edad, el sexo y los factores sociales y culturales. Representa una situación de inferioridad objetivamente analizada siendo consecuencia de una deficiencia o incapacidad. (Paula, 2012, pp. 277-278)

En resumen, las principales características que recogía este modelo y que fueron objeto de crítica son las siguientes:

- Tratamiento de la discapacidad como una adaptación del individuo con discapacidad a las exigencias de la sociedad en la que predomina la cultura dominante de la normalidad.
- Las personas con discapacidad son objetos de tutela y no se reconoce su calidad de sujetos de derechos.
- La discapacidad es abordada como una cuestión individual, es decir, únicamente, de quién la padece.
- Existe un ocultamiento de las diferencias a través de la *normalización* a la que las personas con discapacidad son sometidas, por lo cual no se reconoce el valor y dignidad inherente al ser humano.

La utilización del paradigma en cuestión contribuía a la estigmatización y vulneración de los derechos de las personas con discapacidad. En consecuencia, bajo este modelo las personas con discapacidad se han visto mermadas en el ejercicio y goce de sus derechos.

1.1.3 Paradigma Social

Debido al menoscabo en los derechos humanos que sufrieron las personas con discapacidad por los paradigmas explicados anteriormente, se origina un nuevo esquema

que busca dar una respuesta a las vulneraciones; así, en lugar de invisibilizar a este colectivo, lo que se buscaba era reconocer su calidad como personas y respetar su dignidad humana.

Los presupuestos del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tomadas en cuenta dentro de la organización social. (Palacios, 2008, p. 104)

A diferencia del paradigma tradicional y rehabilitador, el paradigma social apunta hacia la normalización no de la persona que tiene discapacidad sino de la sociedad, con el fin de que responda a las necesidades de todas las personas. Por primera vez, para el tratamiento de la discapacidad se toma en cuenta el entorno y “postula que la discapacidad no es solo la consecuencia de los déficit existentes en la personas, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales, muchas de las cuales están motivadas por factores ambientales”. (Jiménez, 2008, p. 11)

Si bien, a primera vista, el paradigma social parecería ser el mejor modelo para el tratamiento de la discapacidad, éste presenta dos inconvenientes que no permitirían un completo y adecuado tratamiento a la discapacidad. Por un lado, la discapacidad se aborda como un hecho meramente social sin tomar en cuenta que la discapacidad es también una condición de salud. Por otro lado, el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujeto de derechos es aún mínimo, y esto resulta fundamental para el ejercicio de sus derechos y para el direccionamiento de las relaciones de poder que han oprimido durante siglos a las personas con discapacidad.

Por lo tanto, el paradigma social para el tratamiento de la discapacidad resulta aún insuficiente para una protección y garantía adecuada de los derechos inherentes de este grupo poblacional, puesto que la solución no radica, únicamente, en normalizar a la sociedad sino que es una cuestión de doble vía, en la que primero debe existir un reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y con base en

ese reconocimiento realizar las acciones que sean necesarias para que puedan ejercer plenamente sus derechos y cumplir con sus obligaciones.

1.1.4 Paradigma de Derechos Humanos

Frente a los paradigmas mencionados anteriormente se empieza a gestar el cambio a un paradigma con base en los derechos humanos que sea capaz de otorgar un marco de protección eficaz ante las vulneraciones a las que han estado sujetas las personas con discapacidad a través de la historia.

Ahora bien, abordar la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos no quiere decir, únicamente, que el objetivo final sea el reconocimiento de derechos sino que tiene un connotación mucho más trascendental, y esto es que la discapacidad pasa a sustentarse en el pilar fundamental de los derechos humanos: la dignidad humana. A partir de este sustento, se entiende que “ todas y cada una de las personas tienen un valor inestimable y nadie es insignificante. Las personas han de ser valoradas no sólo porque son útiles desde el punto de vista económico u otro, sino por su valor intrínseco”. (Gerard & Degener, 2002, p. 1)

De este modo, “la dignidad como valor ha sido un factor crucial en el paso a una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos. Así, el cambio se produjo cuando las personas con discapacidad se vieron a sí mismas, y fueron vistas por otros, como sujetos y no como objetos”. (Gerard & Degener, 2002, p. 13)

Adicionalmente, el nuevo esquema de protección de derechos humanos de las personas con discapacidad señala dos condiciones importantes referentes a las personas con discapacidad. En primer lugar, una condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás, y en segundo lugar en una condición (la discapacidad) que le acompaña, y que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de los derechos, en igualdad de condiciones que el resto de personas. (Palacios, 2008, p. 78)

La condición de discapacidad, en el paradigma de derechos humanos, es un hecho universal, frente a la cual toda la población está en situación de riesgo. De igual modo,

establece que la discapacidad no es un atributo que diferencia una parte de la población de otra, sino una característica intrínseca del ser humano. (Jiménez, 2008, p. 12). En tal virtud, “el modelo de derechos humanos se centra en la dignidad intrínseca del ser humano y después, pero solo en caso necesario, en las características médicas de las personas”. (Gerard & Degener, 2002, p. 12).

Así también, otro punto fundamental que propugna este modelo de atención y que es iniciativa del paradigma social es el hecho de que la discapacidad no es solo una deficiencia de la persona sino que también considera el conjunto de condiciones sociales y actitudinales que son parte del entorno. De tal modo, la discapacidad no es abordada, meramente, como un aspecto individual sino que también considera la existencia de una complementariedad y relacionamiento con factores externos que pueden agravar o mejorar tal condición y frente a lo cual se requieren medidas por parte del Estado y de la sociedad para que se viabilicen el ejercicio de derechos y deberes en igualdad de oportunidades.

En la misma línea, otro aspecto fundamental que señala este paradigma es el que la discapacidad debe ser definida desde la propia realidad, en razón de que las personas con discapacidad son quienes tienen perspectivas propias de su situación. Es por ello que se adoptó el lema “**Nada de nosotros sin nosotros**”. Esto resulta acertado puesto que el reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, significa, también, considerar su participación activa en todas aquellas decisiones que les afecta y les involucra directamente. Además, al ser la discapacidad una característica intrínseca del ser humano, es importante definir la discapacidad desde la propia vivencia, que tiene que ver con nuestras limitaciones y capacidades, que somos iguales, en dignidad y derechos junto a todas las personas; pero también con las actitudes: nuestras, de las familias y de las sociedades. (Carta de Paraguay, párr. 25)

En resumen, los principales aspectos que propugna el paradigma de derechos humanos son:

- Tratamiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos.
- La discapacidad deja de ser afrontada como una *anormalidad* y se constituye en condición inherente al ser humano.

- Incorporación de medidas de acción positiva que permitan el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Las personas con discapacidad son el principal referente en la toma de decisiones que les involucre.
- Reconocer la demanda del modelo social de derechos humanos de las personas con discapacidad, en cuanto a que lo que deber ser rehabilitado, modificado, o —en este caso— ajustado, no son las personas, sino los entornos en donde ellas se incorporan. (Palacios, 2008, p. 217)

En virtud de lo expuesto, para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos y cumplir sus deberes, el modelo pertinente para el tratamiento de la discapacidad es el de derechos humanos, puesto que reconoce su calidad de sujetos de derechos y propende un respeto hacia su dignidad humana en la diversidad.

1.2 Concepto de Discapacidades

1.2.1 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

La necesidad de materializar el paradigma de derechos humanos llevó a que la comunidad internacional se una para reafirmar la dignidad y la valía de toda persona con discapacidad, y para proporcionar a los Estados un instrumento jurídico eficaz que ponga fin a la injusticia, la discriminación y la vulneración de los derechos que confrontan la mayoría de las personas con discapacidad. De este modo, surge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD), cuyo aporte principal y fundamental es modificar el concepto de discapacidad.

El concepto de discapacidad ha estado en constante evolución y su tratamiento en el ámbito del derecho internacional dentro del Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos ha ido gestando un cambio de perspectiva. Los primeros instrumentos internacionales en tratar la discapacidad fueron la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* y *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Si bien existía un marco jurídico que abordaba, de algún modo, la discapacidad, dichos instrumentos internacionales revestían de un tono paternalista y asistencialista, ya que el tratamiento de

esta condición estaba enmarcado, como se dijo anteriormente, en un paradigma en el que se consideraba a las personas con discapacidad como seres “necesitados y dependientes”.

Posteriormente, se introdujeron otros instrumentos internacionales, tales como el *Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad*, elaborado en el marco de la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de las personas con discapacidad y las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. “A partir de este documento —aunque quizás, aún, de manera insuficiente— se ha comenzado a identificar a las personas con discapacidad como un colectivo necesitado de protección de sus derechos, y se ha hecho hincapié, por un lado, en la singularidad de sus derechos ante determinadas situaciones, pero por otro, —y esto resulta fundamental— en la necesidad de que el Estado adopte medidas de protección especiales a los fines de garantizar el ejercicio de derechos universales por parte de dichas personas”. (Palacios, 2007, p. 52)

A pesar de la existencia de varios instrumentos internacionales en materia de discapacidad, se vio la necesidad de crear un tratado específico sobre la misma. Es así que, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en la ciudad de Nueva York, adoptó la CDPD el 31 de diciembre del 2006. Este nuevo instrumento supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad, y, entre las principales, se destaca “la «visibilidad» de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción indubitada del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas”. (Palacios, 2007, p. 57)

Con base en la CDPD con un enfoque de derechos humanos se establece el siguiente concepto de discapacidad:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006)

Así también se establece en el artículo 1 que:

... Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás... (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006)

A partir de esa enunciación, la CDPD presenta una acepción de discapacidad con una perspectiva holística, en razón de que la discapacidad no puede ser conceptualizada considerando solo la deficiencia que presente una persona sino que también debe ser explicada tomando en cuenta el entorno, la sociedad y la cultura. Así, entonces, se genera un vínculo entre la discapacidad que posea una persona y las barreras sociales, las cuales pueden ocasionar vulneraciones o limitaciones al pleno goce o ejercicio a sus derechos.

Es por ello que en el marco de la Convención “la discapacidad debe considerarse como el resultado de la interacción entre persona y su entorno, que la discapacidad no es algo que radique en la persona, únicamente, como resultado de alguna deficiencia sino que se agrega un nuevo elemento al concepto de discapacidad que es el entorno y las barreras que puedan existir en él; y, como consecuencia, puedan afectar al ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. (Organización de las Naciones Unidas, 2007, p. 16)

Así también, es necesario considerar que el concepto de discapacidad no presenta un carácter estático, sino, más bien, variable, puesto que su definición dependerá del contexto, del lugar y de la cultura. Sin que esto signifique, obviamente, que tales factores sean una excusa para no establecer un marco jurídico adecuado que proteja el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En síntesis, la introducción de este nuevo concepto de discapacidad nos permite visibilizar las siguientes características:

- La discapacidad es abordada con base en un paradigma de derechos humanos, en el cual se hace hincapié en la importancia de reconocer la dignidad humana de la personas con discapacidad.

- La discapacidad es un concepto dinámico, capaz de adaptarse a la realidad y legislación de cada país, siempre y cuando vaya en beneficio de la personas con discapacidad.
- La discapacidad es una condición humana, en consecuencia, forma parte de la diversidad humana.
- Se reconoce el contexto social como un factor determinante en la discapacidad de una persona. (Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2014)

1.2.2 Principios de los derechos de las personas con discapacidad

Para efectos de aplicación e interpretación de la CDPD, el artículo 3 del mencionado instrumento, señala una serie de principios concatenados al paradigma de derechos humanos.

En ese sentido, para efectos de la presente disertación de tesis, es necesario partir del principio rector en materia de derechos humanos, es decir, el principio de igualdad y no discriminación, en virtud de que cuando la CDPD fue creada, su objetivo principal “no fue el de crear más derechos sino asegurar el uso y aplicación del principio de no discriminación en cada uno de los derechos sustantivos, entre los que se encuentra el derecho a la educación superior, para que puedan ser ejercidos en igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad”. (Palacios, 2008, p. 392)

A más del principio de igualdad y no discriminación la CDPD recoge los siguientes principios:

- a) El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- c) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- d) La igualdad de oportunidades.
- e) La accesibilidad.
- f) La igualdad entre el hombre y la mujer.
- g) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

A continuación y como parte de análisis del presente estudio en relación al derecho a la educación superior analizaremos los siguientes principios:

1.2.2.1 Principio de no discriminación

El artículo 1 de la CDPD menciona que el propósito de la misma es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad inherente. En tal razón, este principio constituye el pilar fundamental y su aplicación es transversal a lo largo de la Convención.

Tal como se establece en el artículo 5 de la CDPD los Estados partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y que tienen derecho a la a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna. Pero más allá de establecer una igualdad formal, la CDPD establece que dicha igualdad debe ser real y exhorta a los Estados partes a prohibir todo tipo de discriminación por motivos de discapacidad y garantizar a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo.

Es así que, el principio de no discriminación se convierte en un instrumento a través del cual los derechos sustantivos recogidos en la CDPD, como el derecho a la educación son abordados desde la perspectiva y fórmula de la no discriminación. Por ese motivo, el objeto de la CDPD no fue crear nuevos derechos para las personas con discapacidad, sino asegurar el uso del principio de no discriminación en cada uno de los derechos para que puedan ser ejercidos en igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad.

En tal sentido, todos los derechos incluido el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad como parte de los derechos recogidos en la CDPD y cuya base es el paradigma de derechos humanos, debe ser abordado desde el principio de igualdad y no discriminación.

1.2.2.2 Accesibilidad

Para efectos de alcanzar la igualdad real y como principio complementario a la igualdad y no discriminación, es necesario que se garantice un entorno accesible en el que las personas con discapacidad puedan gozar y ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con los demás.

La CDPD en el artículo 7 señala:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Cabe destacar que la accesibilidad no se refiere, únicamente, a una accesibilidad física sino que la accesibilidad se presenta como “la característica que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura”. (Aragall, 2007, p. 20)

En el ámbito educativo, por ejemplo, se debe tomar en cuenta que la oferta educativa se dirige a personas con diferentes necesidades y capacidades, abarca todos los grupos de edad y que los mismos espacios pueden ser utilizados por diferentes grupos de usuarios, como las personas con discapacidad.

Asimismo, la accesibilidad es la condición que debe cumplir el entorno social a fin de que todas las personas, en condiciones de igualdad, puedan ejercer sus derechos y vivir de manera independiente. Supone, en sentido positivo, la obligación por parte del Estado de construir obras de infraestructura adaptadas a las necesidades de acceso de las personas

con discapacidad, o en sentido negativo, la eliminación de obstáculos y barreras que impiden el acceso a los edificios, el transporte, comunicaciones, servicios de información, etc.

1.2.2.3 Principio de igualdad

El principio de igualdad, al igual que el principio de no discriminación, se encuentra presente en la CDPD de manera transversal. Dicho principio es fundamental, ya que a partir de éste las personas con discapacidad son reconocidas intrínsecamente iguales en su valor, más allá de cualquier diferencia física, mental, intelectual o sensorial. Partir de ese reconocimiento de igualdad en valor no significa que no se reconozca las diferencias que existen en la diversidad humana sino que en la base de esas diferencias se adopten medidas inclusivas que materialicen y reflejen el cumplimiento del principio de igualdad.

Ahora bien, las personas con discapacidad han sido tradicionalmente discriminadas y socialmente excluidas del ejercicio de derechos sustanciales, como el derecho a la educación superior, debido que la estructura de la sociedad y de los aspectos diarios de la vida han sido creados bajo un concepto de “normalidad” dirigido, únicamente, a las personas sin discapacidad. De este modo, “como normalmente no se prevén adaptaciones para las *desviaciones* o las *diferencias* respecto de la norma elegida, la diferencia sirve como base para una sutil (y a veces no tan sutil) discriminación”. (Palacios, 2008, p. 395)

Frente a esto, el principio de igualdad pretende que a más de establecer una **igualdad formal**-igual trato jurídico a personas que están en la misma situación- se debe llegar a una **igualdad material** traducida en una igualdad de oportunidades en que se visibilicen las diferencias y se tomen medidas activas para que dichas diferencias no sean motivo de un trato discriminatorio. Así también, nuestra Constitución tiene como eje transversal el principio de igualdad y no discriminación, establecido en el artículo 11 numeral 2, al indicar que todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades y que nadie podrá ser discriminado, entre otras razones, por motivos de discapacidad. Añade además, que es deber del Estado ecuatoriano adoptar medidas de acción afirmativa orientadas a promover y asegurar la igualdad material a favor de los

titulares de los derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 11. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008)

1.2.2.4 Vida independiente o autonomía personal

Este principio busca contrarrestar aquella concepción asistencialista en que las personas con discapacidad no podían elegir por sí mismas. Como resultado, a través de este principio, se busca que “las personas con discapacidad puedan asumir responsabilidad, asumir el control de sus vidas adultas, ejercer una participación plena en la vida económica, social y comunitaria. La vida independiente se convierte en un principio rector que permite que las personas con discapacidad puedan alcanzar los objetivos universales de igualdad de oportunidades, plena participación en la sociedad y libertad individual”. (García, 2003, p. 33)

1.2.2.5 Acciones afirmativas

La Constitución ecuatoriana, en el artículo 11 numeral 2, establece que el Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de los derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 11. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008). Dichas medidas “se constituyen en” un derecho a prestación para “exigir algo” y un derecho a protección para que se “cumpla algo” ya dispuesto”. (Galán & Luna, 1981, p. 181). Entendemos por acción afirmativa toda medida de promoción, impulso, reconocimiento, fomento, compensación y corrección; que tiene por objeto una prestación a cargo del Estado, en sentido negativo como omisión a conductas discriminatorias y en sentido positivo como agente prestatario de la igualdad material, mediante la eliminación de las desigualdades de hecho, la implementación de políticas de gobierno y el impulso a la iniciativa legislativa en materia de igualdad promocional”. (Galán & Luna, 1981, p. 180)

En ese sentido, las acciones afirmativas se convierten en instrumentos que permiten la eliminación de asimetrías o inequidades que existen entre los diferentes conglomerados sociales, en los que se encuentran las personas con discapacidad, de tal modo que puedan hacer efectivo el goce y ejercicio de derechos, como el de la educación superior.

1.2.2.6 Igualdad entre hombres y mujeres

La CDPD reconoce que ciertas personas sufren discriminación no solo por razón de su discapacidad sino también por motivos de su sexo, edad, origen étnico u otra condición. En consecuencia, la Convención contiene dos artículos dedicados a personas específicas: las mujeres con discapacidad y niños con discapacidad. (Organización de las Naciones Unidas, 2007, p. 17)

En cuanto a las mujeres con discapacidad la CDPD, en su artículo 6, señala:

1. Los Estados partes reconocen que las mujeres y las niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que pueden disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
2. Los Estados partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidas en la CDPD.

Con base en los principios expuesto se denota que a más de existir principios generalmente aceptados y reconocidos por la comunidad internacional, como el principio de igualdad y no discriminación, también se presentan principios específicos para el tratamiento de la discapacidad como el principio por el respeto de la diferencia, la accesibilidad y la libertad de tomar decisiones. De este modo, la CDPD “asume la especificidad que la discapacidad requiere, para el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones que los demás y, además, enriqueciendo el acervo común de los tratados de derechos humanos”. (Sanjosé, 2007)

1.3 Personas con Discapacidad auditiva como sujetos de derecho

1.3.1 Personas con discapacidad auditiva como grupo de atención prioritaria en la Constitución del 2008

Una vez que se ha revisado brevemente los paradigmas de la discapacidad, el concepto de discapacidad y los principios que recoge la CDPD, nos permite dar a paso a analizar cómo este instrumento se conjuga tanto en la Constitución como con la normativa secundaria sobre discapacidad en el Ecuador y, verificar, si realmente existe un marco de protección interno que permite el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, específicamente, el de la educación superior, de acuerdo a lo que señala la CDPD.

La Constitución del 2008 establece en su artículo 1 que el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, lo cual significa que el Estado se subordina al respeto y garantía de los derechos inherentes al ser humano, incluidos, obviamente, los derechos de las personas con discapacidad. Tal disposición se sustenta en el principio filosófico del Sumak Kawsay o Buen Vivir que plantea dos ideas centrales, por un lado, el que las personas deben gozar de una vida digna y, por otro, que esto solo puede lograrse a través de la revalorización del derecho a la igualdad material. (Ávila, Grijalva & Martínez, 2008, p. 42)

Con base en este principio se reconoce un amplio catálogo de derechos y garantías para las personas con discapacidad contenidos a lo largo de la Constitución, pero, sobre todo, realiza un importante reconocimiento, en el artículo 35, al establecer que son un grupo de atención prioritaria.

Tal establecimiento implica un cambio en la denominación de grupos vulnerables que establecía la constitución de 1998 por la de grupos de atención prioritaria. Esto resulta fundamental, en vista de que de que “cuando se habla de grupos vulnerables se da a entender que se trata de personas que por sus características son esencialmente vulnerables, lo cual, a su vez, puede llevar a responsabilizar de la desigualdad, exclusión y discriminación a las características individuales y grupales que son parte de la identidad de estas personas”. (Salgado, 2009, p. 152)

En tal virtud, al reconocer a las personas con discapacidad como un grupo de atención prioritaria y no como un grupo vulnerable da paso a dos cuestiones fundamentales, por un lado, se les reconoce como sujetos de derecho y, por otro, a que su condición de discapacidad no sea un motivo de exclusión o de discriminación; y que, para tal efecto, el Estado debe realizar las acciones necesarias, precisamente, de manera prioritaria, en virtud de que la situación de vulnerabilidad, en la que se encuentran las personas con discapacidad no solo por su condición de salud sino por las discriminaciones latentes a las que están expuestos, es actual y no potencial.

Adicionalmente, aquel reconocimiento implica, por supuesto, que la Constitución también tiene como esencia el paradigma de derechos humanos y reconoce a “las personas con discapacidad como sujetos de derechos, que poseen los mismos derechos de la población en general; y, fomenta su participación activa en las actividades de la sociedad e incidencia política. Esto, supone, además, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, como parte de la diversidad de la condición humana”. (Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades, 2013-2017, p. 14)

En tal sentido, la normativa constitucional sustentada en un enfoque de derechos realiza un reconocimiento de derechos en clave de diversidad, lo cual supone la aplicación del principio de igualdad y no discriminación, sobre todo en cuanto al reconocimiento de un trato diferenciado precisamente para alcanzar una igualdad real y la aplicación de medidas de acción afirmativa. (Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades, 2013-2017, p. 151)

Así también, ese reconocimiento de derechos en clave de diversidad va de la mano con el paradigma de derecho humanos que se recoge en la CDPD, en virtud de que establece una “concepción centrada en el ser humano como un individuo autónomo-base del discurso dominante de los derechos humanos-a una concepción de un ser humano interdependiente que reconoce su necesidad de apoyo sin sentirse disminuido o reducido”. (Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades, 2013-2017, p. 152)

El Estado constitucional de derechos y justicia asume, entonces, un gran reto al abandonar la ideología del Estado-moderno y los postulados de la modernidad que con base al

principio de igualdad construyó sociedades homogeneizantes en las cuales el paradigma de ciudadano estaba ligado a la cultura dominante y la diversidad y los particularismos en dicho paradigma no tenía cabida. Así, la igualdad se confundió con uniformidad, se negaron las diversidades y la “integración”-léase-asimilación-fue la consigna máxima. (Salgado, 2009, p. 152). No obstante, ante este nuevo modelo de Estado, la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad son factores indispensables en la estructuración del sistema jurídico y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad. (Salgado, 2009, p. 11)

1.3.2 Normativa legal ecuatoriana sobre Discapacidad

1.3.2.1 Ley Orgánica de Discapacidades

Con el fin de que la normativa secundaria de discapacidad se encuentre acorde a la CDPD y de la Constitución se promulgó la Ley Orgánica de Discapacidades (en adelante LOD) el 25 de septiembre del año 2012. De acuerdo a esta normativa se define a la persona con discapacidad de la siguiente manera:

... a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria... (Ley Orgánica de Discapacidades, Art. 7. Registro Oficial No. 796 de 25 de septiembre de 2012)

Ahora bien, frente a esta nueva definición de persona con discapacidad se presenta una diferencia importante en comparación con la derogada *ley de discapacidades*, puesto que la acepción de persona con discapacidad las definía como aquellas que poseen “una pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica o anatómica de carácter permanente, que tengan restringida total o parcialmente, por su situación de desventaja, la capacidad para realizar una actividad que se considere normal.” Esa diferencia radica, primero, en que la discapacidad no es abordada desde la “normalidad”, como tampoco las deficiencias que una persona pueda tener no son consideradas como “anomalías” y, segundo, la concepción de discapacidad *prima facie* parecería ya no se asienta en un paradigma médico-biológico sino en el paradigma de derechos humanos.

Asimismo, en el artículo 7 se presenta una definición de persona con deficiencia o condición discapacitante, que es aquella que:

... presente disminución o supresión temporal de alguna de sus capacidades físicas, sensoriales o intelectuales manifestándose en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse, oír y/o ver, comunicarse, o integrarse a las actividades esenciales de la vida diaria limitando el desempeño de sus capacidades; y, en consecuencia el goce y ejercicio pleno de sus derechos. (Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2014, p. 4)

La condición discapacitante al igual que en la discapacidad existe una disminución de las capacidades físicas, sensoriales o intelectuales; sin embargo, la diferencia consiste en la temporalidad. Por un lado, la discapacidad es una condición permanente o de largo plazo y, por otro, la condición discapacitante es temporal o de corto plazo.

Si bien, la CDPD fue suscrita por el Ecuador, el 30 de marzo del 2007, y fue publicada en el Registro Oficial No. 329, el 5 de mayo del 2008, su plasmación en la actual LOD no es total, ya que, aunque, incorpora la clasificación de discapacidad en física, mental, intelectual o sensorial, deja de lado un aspecto fundamental. En esta normativa la discapacidad no es considerada como una condición humana; de igual modo, no se toma en cuenta el entorno en el que existen factores ambientales o sociales que son determinantes para el tratamiento de la discapacidad.

La LOD en lugar de adoptar el modelo de derechos humanos que recoge tanto la CDPD como la Constitución se mantiene en un paradigma médico-biológico, puesto que la discapacidad sigue siendo considerada como una condición individual de la persona sin considerar que existen factores ambientales que pueden agravar la discapacidad de una persona y como consecuencia puede repercutir, eventualmente, en la forma cómo son ejercidos los derechos de las personas con discapacidad.

En virtud de lo expuesto, el concepto de discapacidad que se maneja bajo la actual LOD contraviene lo señalado en la CDPD, ya que este instrumento es claro al señalar que la discapacidad no es sólo una cuestión que recae en una persona sino que también depende de la interacción con el entorno. Así, al no considerarlo, puede restringir la participación

plena de las personas con discapacidad en aspectos importantes de la vida diaria y, por ende en el ejercicio de sus derechos. De igual modo, iría en contra de lo establecido en la Constitución, porque aún cuando la Constitución tiene como eje transversal el principio de igualdad y no discriminación, las personas con discapacidad en el Ecuador pueden seguir siendo objeto de discriminación al momento de no tomar en cuenta los obstáculos que acentúan la discapacidad.

Así también, en el Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) tampoco se hace mención de los factores ambientales e, incluso, y lo que resulta más peligroso para las personas con discapacidad es el establecer en el artículo 1 que:

“Se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o mas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, **en una proporción equivalente al cuarenta por ciento de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional**”. (Subrayado propio)

Tal disposición implica que la discapacidad sigue siendo una cuestión netamente médica, pues es la autoridad sanitaria nacional quien realiza tal calificación pero basada solo en la condición de salud de una persona y, además, establece un porcentaje del cuarenta por ciento, es decir, que si la autoridad sanitaria nacional califica a una persona con un porcentaje menor al establecido, ya no es considerada una persona con discapacidad. Esto reconfirma que la normativa secundaria de discapacidad continúa inserta en un paradigma médico-biológico, pues sin considerar el factor contextual, lo que estaría realizando es rehabilitar a una persona que tiene discapacidad física, mental, intelectual o sensorial, considerando solo su condición de salud y no las barreras sociales que la agravan.

Frente a esto, no quiero decir que la discapacidad no deba contar con una valoración médica, sin embargo, el Estado ecuatoriano al haber ratificado la CDPD asumió obligaciones internacionales que le generan la responsabilidad y la obligación de adoptar un concepto de discapacidad en la normativa interna que involucre la condición de salud y los factores ambientales y sociales. De no hacerlo, significa que, además de que el Estado

ecuatoriano está incumpliendo con tal responsabilidad, está afectando a los derechos de las personas con discapacidad, pues al no considerar estos factores la discapacidad continuará siendo abordada como un déficit que presenta una persona y que, por ende, debe recibir atención médica para “eliminar” el problema.

Por lo tanto, es grave la omisión que se realiza en la LOD y en el Reglamento y que, además, significa retroceder a un paradigma médico-biológico que se creía ya superado por el menoscabo que ocasionó a los derechos de las personas con discapacidad.

1.4 Clasificación de las discapacidades

Para entender la interacción que existe entre la deficiencia que presenta una persona y el entorno y por qué es importante considerar estos dos factores en la definición de discapacidad, es necesario acudir a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. Para fines del presente estudio se abordará, únicamente, la discapacidad auditiva y su relacionamiento con el entorno en contexto de la educación superior.

La clasificación de las discapacidades al igual que el concepto de discapacidad ha partido de diversos paradigmas. Es así que, la Organización Mundial de la Salud, en la década de 1980, estableció la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*; como instrumento para la clasificación de las consecuencias de las enfermedades y sus repercusiones en la vida el individuo. Sin embargo, dicha clasificación partía del paradigma médico-biológico, lo cual ocasionaba una estigmatización hacia las personas con discapacidad.

Para el año 2001, la OMS, advierte la necesidad de crear una nueva clasificación que vaya de la mano de los cambios conceptuales y estructurales atinentes a la discapacidad. En tal sentido, se crea la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*, (en adelante CIF) instrumento que tiene por objeto describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud y una visión universal de la discapacidad, en la que dichas problemáticas sean resultantes de la interacción de las características del individuo con el entorno y el contexto social.

En el contexto ecuatoriano, la actual LOD y el Subsistema Nacional para la Calificación de la Discapacidad al igual que el anterior Sistema Único de Calificación de la Discapacidad de la derogada ley de discapacidades no están basados en la CIF. Esto se ve reflejado en el concepto incompleto de discapacidad que maneja la LOD, ya que no se considera el entorno como un factor que atenúe o compensa la discapacidad. En ese sentido, el tratamiento que se dará a las personas con discapacidad bajo este marco normativo podría continuar siendo asistencial y no con un enfoque de derechos humanos como propugna no solo la CDCP sino también la Constitución ecuatoriana.

A través de la CIF, se pretende brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. La CIF define tanto componentes de la salud como algunos componentes “relacionados con la salud” y el “bienestar” (tales como educación, trabajo, etc.). Por lo tanto, los dominios incluidos en la CIF pueden ser considerados como *dominios de salud* y *dominios “relacionados con la salud.”* (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 1)

Esta clasificación puede ser utilizada de dos formas. Primero, sirve para indicar: deficiencias, limitación en la actividad o restricción en la participación; bajo el concepto global de discapacidad. Segundo, puede señalar aspectos no problemáticos de la salud y de aspectos relacionados con la salud. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 19)

La CIF consta de dos partes:

Tabla 1

Composición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud

FUNCIONAMIENTO Y DISCAPACIDAD	Funciones y estructurales corporales: funciones fisiológicas de los sistemas corporales y las partes anatómicas del cuerpo.
	Actividades y participación: perspectiva del individuo frente al funcionamiento y la participación que representa la perspectiva del funcionamiento frente a la sociedad.
FACTORES CONTEXTUALES	Factores ambientales: Constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.
	Factores personales: Constituyen el trasfondo particular de la vida un individuo y de su estilo de vida.

Fuente: Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud.

En tal sentido, al ser la discapacidad auditiva parte de una función corporal y una deficiencia que presenta el cuerpo humano es necesario analizar el componente de funciones y estructuras corporales en conjunto con el componente de actividades y participación, ya que la actividad abarca áreas vitales relacionadas con la salud, en las que se encuentra incluida el aprendizaje y, por ende, la educación. De igual modo, es necesario analizar la participación, puesto que comprende las circunstancias sociales en relación con el funcionamiento de un individuo en diferentes áreas de la vida.

Las personas con discapacidad auditiva, como se explicará mas adelante, tienen como consecuencia un déficit en el funcionamiento para oír y repercute en el lenguaje oral. De este modo, las personas con discapacidad auditiva al interactuar con su entorno social, específicamente aulas de estudio, tienen dificultades de aprendizaje. Si bien una persona con discapacidad auditiva pueden tener barreras de comunicación debido a que el lenguaje de signos no es de conocimiento general, dichas barreras han sido solventadas a través de recursos audiológicos y técnicos, con sistemas de apoyo a la comunicación oral y con la lengua de signos; sin embargo, "en contextos educativos existen dos barreras a la accesibilidad al aprendizaje y a la accesibilidad al conocimiento, que no se resuelven sólo con el acceso al acto comunicativo en que se transmiten y/o al soporte que los contiene, sino que implica acceder al propio contenido". (García, 2001, p. 44)

Dichas barreras o limitaciones se materializan a partir de la participación para el ejercicio de su derecho a la educación superior, ya que el contexto ambiental en el que se desenvuelven les obliga a sujetarse a un modo de aprendizaje no inclusivo ni acorde a sus capacidades.

A modo de entender qué implica cada componente, dentro de esta categoría la CIF detalla los siguientes:

Tabla 2

Actividades y Participación / limitaciones en la actividad y restricciones en la participación

DEFINICIONES	Actividad es la realización de una tarea o acción por una persona.
	Participación es el acto de involucrarse en una situación vital.
	Limitaciones en la Actividad son dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades.
	Restricciones en la Participación son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

Fuente: Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 15

El componente de Actividades y Participación, a su vez, contiene los calificadores denominados *desempeño/realización*. Dicho componente describe “lo que una persona hace en su contexto/entorno actual. Como el contexto/entorno actual incluye un contexto/entorno social, el desempeño/realización puede ser también entendido como “el acto de involucrarse en una situación vital” o “la experiencia vivida” de las personas en el contexto real en el que viven”. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 15)

Ahora, en el momento en que las personas con discapacidad auditiva inician un proceso educativo de nivel superior se ven limitados, ya que en las instituciones de educación superior no se brinda un servicio educativo en el que se tome en cuenta las necesidades específicas que el alumnado con discapacidad auditiva pueda tener, tales como manejo de lenguaje de señas, formación del profesorado, lectoescrituras, etc. Así, las personas con discapacidad auditiva se encuentran en un medio educativo superior que, tanto a nivel físico como social, no es incluyente.

Por otro lado, tenemos el calificador de *capacidad*, el cual “describe la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción. Este “constructo” tiene por objeto indicar el máximo nivel probable de funcionamiento que una persona puede alcanzar en un dominio y en un momento dado”. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 16)

En cuanto al calificador de capacidad hay que tomar en cuenta que las personas con discapacidad auditiva tienen una deficiencia auditiva que deviene en su capacidad de lenguaje, lo cual a su vez dificulta su aprendizaje; sin embargo, sus capacidades se ven aún más limitadas al interactuar en un medio educativo superior en el que las condiciones no

favorecen para que una persona con discapacidad auditiva pueda acceder a la información y conocimiento, impidiéndole realizar una acción o tarea.

En consecuencia, las personas con discapacidad auditiva al momento de acceder al nivel superior de educación encuentran limitaciones y barreras que dificultan su plena participación en la vida social, debido a que el entorno educativo no dispone de ajustes razonables que viabilicen el acceso educativo para alumnado con discapacidad auditiva y su capacidad se ve deteriorada, ya que ésta “refleja la habilidad ajustada en función del ambiente del individuo”. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 16). Esto, a su vez, impide que las personas con discapacidad auditiva puedan desarrollar su máximo nivel de funcionamiento en la educación superior.

1.4.1 Discapacidad auditiva

La CDPD y la LOD no establecen una definición específica de la discapacidad auditiva; sin embargo, cuando se refieren a personas con discapacidad se incluyen a aquellas que tengan una deficiencia sensorial, en la que se encuentra incluida la discapacidad auditiva.

Considerando el componente de funcionamiento establecido por la CIF la discapacidad auditiva se “constituye como una deficiencia sensorial, ya que ésta se define como la pérdida de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en el funcionamiento para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral”. (Junta de Andalucía, 2014)

Si se parte de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva de una persona, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su inclusión educativa. (Pérez, 2001, p. 26). Sin embargo, si se realizan los ajustes razonables necesarios para adecuar el entorno, tomando en cuenta las necesidades específicas de las personas con discapacidad auditiva, se puede lograr una plena inclusión y ejercicio del derecho a la educación superior.

1.4.2 Tipos de discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva hace referencia tanto a una pérdida auditiva leve como profunda, por lo que es necesario, para fines de esta disertación, (Sánchez, s.f., p. 13) conocer los siguientes tipos de pérdida de audición:

Tabla 3

Tipos de discapacidad auditiva

Audición normal	Hipoacusia leve o ligera (20-40db)	Hipoacusia media o moderada (40-70 db)	Hipoacusia severa (70-90 db)	Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 db)
Umbral de audición (0-20db) El sujeto no tiene dificultades en la percepción de la palabra.	La voz débil o leja no es percibida.	El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son muy frecuentes.	Es necesario elevar la intensidad de la voz para ésta pueda ser percibida. La persona presentará un lenguaje escaso o carecerá de él.	Sin la rehabilitación apropiada, las personas con este tipo de discapacidad no podrán hablar, perciben sólo ruidos muy intensos.

Fuente: Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.

Es importante establecer una clasificación de los tipos de deficiencia auditiva, puesto que las tres primeras clasificaciones la deficiencia es leve y “...disponen de restos auditivos suficientes para que con las ayudas técnicas necesarias (audífonos, equipos de frecuencia modulada) y el apoyo pedagógico y logopédico preciso puedan adquirir y/o aprender el lenguaje oral por vía auditiva (sordos ligeros, medios y una parte de los severos)...” Por otro lado, aquellas personas que presenten una hipoacusia severa o hipoacusia profunda no les va a permitir (o escasamente) el aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva y necesitan la vía visual como canal comunicativo y de acceso a la información (lectura labial, sistemas bimodales, lenguaje de signos manuales). (Pérez, 2001, p. 26)

En tal sentido, para fines del presente análisis se estudiará el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva severa y profunda, ya que la “mayoría de estos alumnos presentan una enorme dificultad para incorporar el lenguaje oral y el habla en

cantidad y calidad suficiente con lo que sus interacciones sociales y el acceso al curriculum educativo”. (Pérez, 2001, p. 30)

1.4.3 Estadísticas de discapacidad auditiva

En el Ecuador según las estadísticas realizadas por el CONADIS del total de la población el 13,2 % son personas con algún tipo de discapacidad, es decir 1`600.000 personas. Dentro de esa cantidad 363.000 tienen discapacidad por deficiencias visuales y 213.000 personas por deficiencias auditivas y del lenguaje. (CONADIS, s.f.)

En la provincia de Pichincha existen las siguientes estadísticas:

Tabla 4

Estadísticas de Personas con Discapacidad Auditiva

Provincia Pichincha	Género	Mayores de edad	Niños, niñas y adolescentes
7225 personas	Mujeres: 3863 Hombres: 3362	6345	880

Fuente: (CONADIS, s.f.)

Las estadísticas presentadas son el resultado de estudio poblacional para determinar cuántas personas con discapacidad auditiva existen en el Ecuador..De acuerdo a la investigación realizada por el Observatorio Digital de Educación Superior para América Latina y el Caribe en el año 2004, se determinó que el número de personas con discapacidad que acceden a educación superior es del 1.8%. Los hombres (62,9%) ingresan en mayor porcentaje que las mujeres, concentrados mayoritariamente en el sector urbano (80%), en la Sierra (40%) y en la Costa (57,1%). (Rodríguez, 2004, p. 9)

Así también, para efecto del presente trabajo se considerará los resultados arrojados por la investigación Ecuador: la discapacidad en cifras y los resultado del Censo 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Una vez analizado el contexto normativo internacional en el cual se dio lugar al reconocimiento del paradigma de derechos humanos en el tratamiento de la discapacidad,

es necesario analizar si el derecho a la educación superior es un derecho que se ampara tanto en este paradigma como en el principio de igualdad y no discriminación que recoge la CDPD.

CAPITULO II

2 DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

El derecho a la educación se constituye, primordialmente, como un derecho humano. Ha sido reconocido en varios instrumentos internacionales, entre ellos, la Declaración Universal de Derechos Humanos que en su artículo 26 señala lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos...

Así también, el derecho a la educación ha sido recogido en la Carta de la Organización de Estados Americanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), el Protocolo de San Salvador, la Convención sobre los derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en las Esferas de la Enseñanza y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El amplio reconocimiento del derecho a la educación en los instrumentos internacionales se debe al estrecho relacionamiento que tiene con los demás derechos humanos, ya que potencia el desarrollo de las personas y es una condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto se lo considera como un derecho *clave*, que representa el “epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos humanos, si se lo cancelara, se estaría negando automáticamente otros múltiples derechos”. (Organización de las Naciones Unidas, 1999. Doc. E/1999/22, párr. 2, Art. 14). Así lo ha reiterado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales al sostener que “la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos”. (Organización de las Naciones Unidas, 1999. Doc. E/C.12/1999/10, párr. 1, Art. 13)

Respecto a este punto, es necesario reiterar que cuando se habla de derechos humanos, sea el derecho a la educación o cualquier otro, existe, entre estos, una dinámica compleja, puesto que cada uno de ellos no son meras enunciaciones individuales sino que se sitúan en una lógica de interacciones en conjunto. Así, entonces, al referirnos al derecho a la educación es importante considerar que éste no solo es primordial en tanto permite a una persona adquirir conocimientos sino que es un camino habilitante a conseguir un proyecto de vida y a lograr el pleno desarrollo de la personalidad, los cuales, a su vez, son elementos básicos de la dignidad humana.

Cabe en este punto especificar qué se entiende por dignidad humana. A tal efecto se considerará el concepto desarrollado por la jurisprudencia constitucional colombiana.

La dignidad humana está vinculada con tres ámbitos exclusivos de la persona natural: la autonomía individual (materializada en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y de determinarse según esa elección), unas condiciones de vida cualificadas (referidas a las circunstancias materiales necesarias para desarrollar el proyecto de vida) y la intangibilidad del cuerpo y del espíritu (entendida como integridad física y espiritual) presupuesto para la realización del proyecto de vida).(…) Los ámbitos de protección de la dignidad humana, deberán apreciarse no como contenidos abstractos de un referente natural, sino como contenidos concretos, en relación con las circunstancias en las cuales el ser humano se desarrolla ordinariamente. (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia No. T-881-02, de 17 de octubre de 2002)

En cuanto al proyecto de vida, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en la sentencia de reparaciones en el caso *Loayza Tamayo Vs. Perú* establece que el proyecto de vida se asocia al concepto de realización personal, que a su vez se sustenta en las opciones que el sujeto puede tener para conducir su vida y alcanzar el destino que se propone. (Corte IDH, Sentencia de 27 de noviembre de 1998. Serie C No. 42, párr. 148). De ese modo, las personas con discapacidad auditiva tienen derecho a tener un proyecto de vida en el que se les garantice sin discriminación la opción de ejercer el derecho a la educación como una opción que les permita realizarse personalmente.

Así también, existe un vínculo indisoluble del proyecto de vida con el libre desarrollo de la personalidad, en razón de que este último se entiende como la capacidad de actuar libremente, como parte de la autonomía individual de elegir un plan de vida y de

autodeterminarse. De acuerdo a la doctrina, este derecho tiene dos facultades, por un lado, se refiere a la libertad de hacer y omitir lo que se quiera de acuerdo a la voluntad propia, siempre y cuando este permitido; y, por otro, a que nadie-ni el Estado ni los particulares-impidan las acciones y omisiones del titular del derecho fundamental. (Moreno-Piedrahíta, 2011)

Por consiguiente, para que una persona con discapacidad auditiva pueda construir un plan de vida conforme a sus deseos personales, es indispensable que pueda ejercer su derecho a la educación en todos los niveles y para lo cual, además, deberá poder hacerlo libremente, pues son ámbitos indispensables de una vida digna.

Ahora bien, al regresar a la idea de interrelación que existe entre el derecho a la educación con otros derechos, es preciso indicar que tal interrelación también ocurre en el derecho en sí. Es decir, que el derecho a la educación debe ser considerado en todos sus niveles, pues cada uno de ellos forman una sola construcción. En consecuencia, para que las personas logren un desarrollo en toda su potencialidad, la educación no puede limitarse, únicamente, a un nivel de educación inicial, básica o de bachillerato, puesto que, si aún cuando, estos niveles constituyen la base de formación educativa de las personas, la educación superior es la última etapa de formación indispensable para el desarrollo humano.

En tal virtud, el derecho a la educación no solo consiste en la posibilidad de acceder al sistema educativo hasta alcanzar un nivel básico de instrucción que permita a la persona subsistir y procurarse algún ingreso, en razón de que hoy el nivel de instrucción básica no asegura la obtención de un nivel educativo básico requerido para conseguir puestos de trabajo y obtener un nivel aceptable de bienestar, (Franco, 2001, p. 18), sino que también se debe propender que todas las personas puedan acceder, permanecer y culminar un nivel de educación superior.

Pese a la importancia del derecho a la educación en todos sus niveles, las personas con discapacidad, tanto a nivel internacional como nacional, se han visto mermadas en el ejercicio de este derecho, puesto que los paradigmas de la discapacidad también influyeron en el sistema educativo. Así, la UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tengan alguna discapacidad; y,

la tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de mujeres con discapacidad. (Croso, 2009, p. 17).

En ese sentido, es necesario analizar cuál ha sido el recorrido histórico de los modelos de educación para las personas con discapacidad, con el fin de verificar si el paradigma de derechos humanos que recoge la CDPD se encuentra transversalizado, tanto en el sistema de educación superior ecuatoriano como en la legislación secundaria atinente a esta materia. Así también se analizará las principales obligaciones y el contenido esencial que debe cumplir y asegurar el Estado ecuatoriano en relación al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva.

2.1 Modelos de educación en relación con los paradigmas de tratamiento de la discapacidad

En el capítulo anterior se realizó un recuento breve de los paradigmas de tratamiento de la discapacidad, pretendiendo evidenciar el largo proceso que significó para las personas con discapacidad conseguir un cambio de perspectiva basado en los derechos humanos, ser consideradas como sujetos de derechos, pero sobre todo por deconstruir la ideología de la normalidad que ha admitido su exclusión social a lo largo del tiempo. A continuación se analizará la influencia de dichos paradigmas en el sistema educativo y el contexto normativo que dio lugar al reconocimiento del modelo de educación inclusiva para las personas con discapacidad.

2.1.1 Modelo de segregación

La segregación se desprende del paradigma tradicional en el que las personas que tenían una discapacidad eran relegadas a lugares apartados, con el fin de evitar un “contagio” a las personas “normales”. Bajo este modelo se crearon los “*alm houses*”, guetos en los que se hacinaban las personas con discapacidad y se les prohibía salir del perímetro de encierro”. (Jiménez, 2008, p. 10)

Bajo la premisa de evitar cualquier tipo de “contagio”, la segregación afectó a varias instituciones sociales, entre ellas, el sistema de educación puesto que durante mucho

tiempo las personas con discapacidad no eran consideradas dignas de ser educadas, cuando no eran eliminadas o aisladas completamente de la vida social. Es así que, se crearon centros educativos apartados para las personas con discapacidad, pues se mantenía la idea de que “la educación era de mayor calidad cuando se impartía a grupos homogéneos”. (Alonso, 2011, p. 15)

Adicionalmente, cuando el tratamiento de la discapacidad pasó del paradigma tradicional al paradigma médico-biológico, la segregación se mantenía, ya que el objetivo era normalizar a las personas con discapacidad para que puedan adaptarse a las demandas y exigencias de la sociedad. Para lograr esa “normalización” se mantiene la estructura de un sistema educativo segregado paralelo al ordinario. Es decir, como la discapacidad era considerada como un problema radicado en las personas que tenían esta condición debía ser subsanado en un centro educativo “especial” con profesores especiales separados de las escuelas, colegios o universidades ordinarias para personas “normales”, con profesorado ordinario. (Alonso, 2011, p. 18)

Ahora, al ubicarnos en el contexto nacional, si bien el presente estudio, lejos de ser uno de carácter exhaustivo, realiza un breve recorrido histórico de los modelos de educación de las personas con discapacidad, se tomará como punto de partida la década de 1940, pues no es sino hasta inicios de esta época cuando inicia la preocupación por padres de familia y organizaciones de educar a sus hijos que tenían algún tipo de discapacidad.

En ese sentido, cabe citar a la Constitución de 1945, que en el artículo 27, disponía que el acceso a la educación debía ser para todos los ciudadanos sin discriminación alguna. Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación del mismo año disponía la atención de los niños y niñas que adolezcan de anormalidad biológica y mental. Es preciso remitirnos a esta normativa, en vista de que la Ley de Educación Superior de 1938 no presentaba ninguna disposición respecto de las personas con discapacidad. No obstante, el epíteto de anormalidad al que se refiere la Ley Orgánica de Educación de 1945 nos permite evidenciar que el modelo educativo que regía era un modelo segregacionista, en el que los niños y niñas con discapacidad eran considerados anormales.

El modelo de segregación se extendió hasta 1960, y se caracterizó por la creación de escuelas públicas y privadas, cuyo modelo de atención educativa tenía un enfoque rehabilitador entendido como un proceso continuo y coordinado que tiende a obtener la restauración máxima de la persona con discapacidad en los aspectos funcional, psíquico, educacional, social y ocupacional, con el fin de integrarla a la comunidad como miembro productivo. (Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación, 2013)

Por tanto, se evidencia, por un lado, que si bien en el nivel básico y de bachillerato existe un avance en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, éste se lo hace en un paradigma de la discapacidad rehabilitador que conlleva a segregar al estudiantado con discapacidad; y, por otro, que existe una total exclusión de las personas con discapacidad en el nivel de educación superior, pues en las leyes de educación superior subsiguientes a la de 1938 hasta el año 2000 persistía la inexistencia de una disposición expresa que reconozca que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder, permanecer y culminar el tercer nivel de educación.

2.1.2 Modelo de integración

El cambio de paradigma en el sistema educativo obedece también al hecho de que el tratamiento de la discapacidad empieza a transitar de un modelo rehabilitador a un modelo social de la discapacidad, en el que también en el contexto educativo se establece que para que una persona con discapacidad pueda acceder a la educación es imperante considerar no solo la deficiencia que presente una persona sino el conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales, muchas de las cuales están motivadas por factores ambientales”. (Jiménez, 2008, p. 12)

Desde esta perspectiva, se empieza a establecer el principio de normalización; sin embargo, la normalización a la que se alude no debía ser entendida como una búsqueda de normalizar a las personas con discapacidad, como ocurría en el sistema de segregación, sino que lo que debía ser normalizado era el entorno. Es decir, “el concepto de normalización no significa convertir en normal a una persona con determinadas necesidades específicas, sino aceptarlo tal y como es, incluyendo sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios

pertinentes, para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más inclusiva posible”. (Alonso, 2011, p. 20)

No obstante, “en el enfoque de integración, los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros) independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida. Así, el sistema educativo permanece inalterable por lo que las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes sin cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, otros) que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos. (Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación, 2013)

En el contexto nacional, la Constitución de 1978, artículo 27, establecía que la educación es un deber primordial del Estado y que debía garantizar el acceso de todos los habitantes sin discriminación alguna. En la misma línea, la Constitución de 1998, establecía que *“la educación es un derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del estado y que este garantizará la educación para personas con discapacidad”*.

En ese sentido, existe un primer avance a nivel constitucional en reconocer la igualdad formal en el ámbito educativo para las personas con discapacidad. No obstante, aquel reconocimiento no es plasmado en la normativa secundaria sobre educación superior.

Así, la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, que estuvo vigente hasta el año 2010, garantizaba el acceso a este nivel de educación con alternativas remediales en el caso de que un estudiante carezca de recursos; y, en las Disposiciones Transitorias y Generales señalaba que hay obligatoriedad de cumplimiento de principios de accesibilidad.

La norma citada presentaba el siguiente articulado:

Art. 2.- Es incompatible con los principios de la educación superior toda forma de violencia, intolerancia y discriminación.

En la disposición general décimo sexta señalaba que todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior garantizarán, en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas discapacitadas no sean privadas del derecho a la educación por su situación de discapacidad.

En la Disposición Transitoria Duodécima señalaba que la adecuación de las instalaciones de los centros de educación superior para dar facilidades a los discapacitados se haría en un lapso de 4 años.

De la normativa citada se puede deducir que a más de que la visibilización de las personas con discapacidad en el sistema de educación superior era escasa, las disposiciones contenidas en la ley de educación superior, que regía en esa época, no tenía un enfoque de derechos humanos sino uno asistencial. Tampoco existió un reglamento u otra normativa que desarrolle cómo debían ser las facilidades o las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación superior.

Por tanto, este modelo resulta inútil y lejano a conseguir la igualdad material en el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, en virtud de que no responde y no visibiliza sus necesidades específicas en el contexto educativo.

2.1.3 Modelo de inclusión

En vista de que los modelos de educación anteriormente descritos resultaban infructuosos y atentatorios al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, se empieza a optar por un modelo de educación que mantenga como base el principio de igualdad y no discriminación. De este modo, en 1960, la Conferencia General de la UNESCO adopta la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, que prohíbe:

... destruir o alterar la igualdad en el trato en la esfera de la enseñanza, y en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana. (Cisternas, 2010)

Vale la pena en este punto considerar que en este modelo de inclusión también influyó la Doctrina de Protección Integral, la cual se deriva de la Convención de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. La influencia deviene en razón de que previo a la promulgación de este instrumento internacional, “prevalecía la consideración minorista del niño de la Doctrina de la Situación Irregular, en la que al igual que la discapacidad, la infancia tenía un enfoque de compasión, caridad y represión”. (Buaiz, 2003, p. 2)

No obstante, bajo la Doctrina de Protección Integral, surge una ruptura en la concepción de la infancia, otorgando a los niños, niñas y adolescentes la condición de sujetos de derechos y, además, se sustenta en el principio rector de los derechos humanos: la igualdad y no discriminación. Si bien, esta doctrina no es el objeto central de análisis en la presente disertación, es menester nombrarla pues sirvió de fundamento empieza en el cambio de paradigma de discapacidad rehabilitador a uno de derechos humanos.

Asimismo, en el año de 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en la que se afirma el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y especifica, además, que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque la “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”. (Organización de las Naciones Unidas. 1993)

Un año después, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educaciones Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO. El fin de la misma era lograr “el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.” La declaración deja en claro que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés. (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994)

Estos avances se ven materializados a profundidad y de manera específica para las personas con discapacidad en la CDPD, puesto que este instrumento señala que el modelo basado en el paradigma de derechos humanos que permitiría que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en todos los niveles, es el modelo de inclusión educativa.

De este modo, el artículo 24 de la Convención, apartado 1, configura el derecho a la educación de las personas con discapacidad sobre la base de la **igualdad de oportunidades y la no discriminación**, obligando a los Estados Parte a garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de su vida.

En cuanto a la educación superior, el artículo 24.5 establece que:

Las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados partes asegurarán que se **realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad**.

Esta obligación va dirigida a jóvenes y adultos. La Convención señala las necesidades educativas de un gran número de adultos con discapacidad que no han sido educados o lo han sido de manera deficiente, debido a la falta de oportunidades o de acceso cuando eran niños. Asimismo, señala la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluyendo el de aquellos adultos que adquirieron su discapacidad en esta etapa de la vida y que, por tanto, desean o precisan más formación, incluyendo la universitaria y la de formación profesional, para aumentar su capacidad de trabajar. (Organización de las Naciones Unidas, 2007, p. 82)

Si bien la CDPD no establece una definición de educación inclusiva, la UNESCO ha identificado cuatro elementos clave que han sido definitorios en las prácticas de inclusión de todos los grupos en desventaja. Son los siguientes:

- **La inclusión es un proceso:** Se debe contemplar a la inclusión como una búsqueda interminable de mejores formas de respuesta a la diversidad. Es decir, que la

inclusión, por un lado, considera a las diferencias que existen en el alumnado sean o no asociadas a la discapacidad y, por otro, desarrolla de manera progresiva medidas tendientes a atender a aquellas diferencias.

- **La inclusión supone la identificación y retirada de barreras:** En consecuencia, implica recopilar, relacionar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes para planificar mejoras en las políticas y en la práctica educativa.
- **La inclusión tiene relación con la presencia, participación y éxito escolar de todos los alumnos:** la presencia tiene que ver con el lugar donde se educa a las personas y con la constancia de su asistencia, la participación tiene que ver con la calidad de sus experiencias mientras están presentes y deben tener consideración las opiniones de los propios alumnos; el éxito escolar tiene que ver con los resultados del aprendizaje en todo el currículo, no meramente los *tests* o resultados de los exámenes.
- **La inclusión implica un énfasis especial en aquellos grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.** Supone una responsabilidad moral de garantizar que esos grupos, estadísticamente de riesgo, son seguidos cuidadosamente y que se toman las medidas necesarias para garantizar su presencia, participación y éxito escolar en el sistema educativo. (Alonso & Araoz, 2011, p. 56)

Estos elementos son importantes de considerar, en razón de que por lo general la integración e inclusión educativa ha sido manejada como sinónimos, sin embargo, existe una diferencia fundamental entre estos dos conceptos. La integración educativa realiza una inserción de las personas con discapacidad al sistema de educación y son ellas quienes deben adaptarse al sistema educativo, el entorno, entonces, no toma en cuenta las necesidades específicas que pueda tener una persona con discapacidad. Por el contrario, la inclusión considera no solo la deficiencia que presente una persona sino que, además, considera las necesidades específicas y, a partir de ellas, adapta el entorno educativo, con el fin de eliminar cualquier tipo de barrera que pudiese ir en detrimento del ejercicio a su derecho a la educación superior.

Luego de haber analizado los diferentes modelos de educación para las personas con discapacidad, se puede concluir que el modelo educativo más acorde con lo establecido en la CDPD es el modelo de educación inclusiva, en virtud de que es un modelo basado en el principio de igualdad y no discriminación, que reconoce que todas las personas, independientemente de sus diferencias, por su valor intrínseco, tienen el derecho a no ser excluidas del sistema de educación en ninguno de los niveles que lo comprenden.

A manera de resumen en la siguiente tabla se presentan las principales diferencias entre los modelos de educación anteriormente expuestos:

Tabla 5

Modelos de educación superior y paradigmas de tratamiento de la discapacidad

Paradigma de tratamiento de la discapacidad	Modelos de Educación	Ley de Educación Superior	Características
Tradicional/Médico Biológico	Segregación	1938	<ul style="list-style-type: none"> - Persona “especial” - Profesores especiales - Universidades o institutos superiores de educación especiales. - Las personas con discapacidad son consideradas anormales. Se les debe rehabilitar.
Paradigma Social	Integración	2000	<ul style="list-style-type: none"> - Homogenización - Terapia, rehabilitación tendiente a “restaurar a la persona con discapacidad” - Sistema educativo permanece inalterable. No responde a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. - Persona con discapacidad es obligada al entorno educativo regular.
Paradigma de Derechos Humanos	Inclusión	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad - Se basa en el principio de igualdad y no discriminación. - El sistema educativo cambia para adaptarse a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

Fuente: Leyes de Educación Superior del Ecuador.

A continuación se realiza un breve análisis sobre el derecho la educación superior como derecho del buen vivir, por medio del cual se pretende verificar si en el contexto ecuatoriano actual, la normativa constitucional y secundaria incorpora el paradigma de derechos humanos que recoge la CDPD en el sistema de educación superior con miras a lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad auditiva o si por el contrario aún presenta un paradigma segregacionista que no responde a la diversidad del alumnado, invisibiliza la diferencia y, por ende, resulta discriminatorio.

2.2 Derecho a la Educación Superior como derecho del buen vivir y como derecho económico, social y cultural

2.2.1 Derecho la Educación Superior como derecho del buen vivir

Tras la aprobación de la Constitución en el año 2008, se instaura en el Ecuador un nuevo pacto de convivencia sustentado en la diversidad y armonía con la naturaleza, con el fin de alcanzar el buen vivir o *sumak kawsay*. (Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008). Este principio es originario de la filosofía andina, que propugna una forma de vida plena, para alcanzarla es necesario que todos los seres humanos vivan en comunidad y se relacionen con todos los elementos que existen en la naturaleza.

Por ello deja atrás la noción de “yo” y se habla de la idea de “nosotros”. Existe una relación horizontal, en la que no tiene sentido las jerarquías que ocasionan exclusión y dominación. La naturaleza y los seres humanos no pueden excluirse sino más bien complementarse. En ese sentido, se entiende, entonces, que la naturaleza y los seres humanos gocen de una protección igualitaria en el ámbito de los derechos, tengan un igual estatus jurídico y no sean discriminados o excluidos. (Estern, 1998, en Ávila, 2012, pp. 114-131)

Es a partir de esta ideología que se erige una nueva institucionalidad estatal para la protección de los derechos humanos, en la cual, a su vez, se sustentará el sistema normativo y la estructura orgánica del Estado ecuatoriano (Ávila, 2008, p. 15). Esto con el fin último de que todas las personas, entre ellas, las personas con discapacidad auditiva gocen efectivamente de sus derechos y ejerzan sus responsabilidades en el marco del respeto a sus diversidades y a la coexistencia armónica con la naturaleza. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 275. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008)

Para lograr este fin, el principio del buen vivir se plasma en la Constitución en dos segmentos. Por un lado, en la parte orgánica denominada Régimen del Buen Vivir (en adelante RBV) el cual articula al sistema nacional de inclusión y equidad social, al que lo define como el conjunto de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y

servicios que aseguren el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo. Por otro, la parte dogmática, en la que se establece aquellos derechos que serán exigibles, garantizados y ejercidos y se refiere a los “Derechos del Buen Vivir”.

En virtud de esto, se articula una nueva clasificación de derechos rompiendo la tradicional de derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales que presentaba la constitución de 1998. Así también, esta nueva clasificación comprende dieciséis categorías, siendo una de ellas, el derecho a la educación en todos los niveles y, que bajo una distinta clasificación no ha perdido su esencialidad de mantenerse como un derecho social. (Silva, 2008, p. 118)

En tal sentido, la Constitución respecto de la educación señala lo siguiente:

Art. 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, **garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir**. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del **respeto a los derechos humanos**, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, **incluyente y diversa**, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidad para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

A partir de los artículos citados es claro observar que el reconocimiento del derecho a la educación se lo realiza en sentido general, es decir que abarca los niveles inicial, básico, bachillerato y superior. Así también, se reitera la importancia que tiene el derecho a la educación para lograr el buen vivir y alcanzar el desarrollo humano; y, lo que resulta más importante, es que la disposición constitucional señala enfáticamente que la educación, en cualquier nivel, es un derecho que debe ser garantizado y ejercido por todas las personas, a través de un sistema de educación incluyente y diverso.

Dentro de los niveles de educación, el superior, representa un sector fundamental para alcanzar el buen vivir, pues potencia el cumplimiento de otros derechos y permite mirar en perspectiva el desarrollo de las naciones”. (Cevallos, 2013, p. 10). Esto lo corrobora el artículo 9 de la Ley Orgánica de Educación Superior (en adelante LOES) al señalar que la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del **respeto a la diversidad** y la convivencia armónica con la naturaleza.

El respeto a la diversidad en el marco de la educación superior es un factor determinante, pues la diversidad no debe ser atribuida, únicamente, a un plano cultural o étnico, sino también a nivel funcional. En otras palabras, la educación superior debe realizarse en un marco de respeto “hacia las personas con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual: los hombres y mujeres con diversidad funcional”. (Palacios & Romañach, 2006, p. 28). En el caso que nos atañe, entonces, el sistema de educación superior tendrá que hacer frente a las necesidades específicas de una persona con discapacidad auditiva en consideración y respeto a su diversidad funcional.

Respecto de la educación superior el texto constitucional señala lo siguiente:

Art. 350. El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de deberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Art. 351. El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo, la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción tecnológica global.

Ahora bien, al considerar los modelos educativos enunciados, la Constitución del 2008 realiza un significativo e importante avance, pues de sus disposiciones se desprende el reconocimiento de un modelo educativo inclusivo y que amparado en el principio del buen vivir, no da cabida a la exclusión y a la discriminación. Es por ello que, a diferencia de las

Constituciones anteriores, en las que las disposiciones referentes a las personas con discapacidad reconocían únicamente la igualdad formal en la educación, la actual Carta Magna contiene una disposición específica para este grupo. Así, el artículo 47 numeral 7, señala lo siguiente:

El Estado debe brindar una educación para las personas con discapacidad que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación **en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular.** Los planteles incorporarán **trato diferenciado** y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán **normas de accesibilidad para personas con discapacidad** y un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 47)

En esta lógica, se establece que las personas con discapacidad auditiva deben, necesariamente, ser incluidas en el sistema de educación superior, pues, es una condición imprescindible para lograr una vida plena y alcanzar el desarrollo humano. Adicionalmente, coincide con el derecho de las personas con discapacidad a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad establecido en la CDPD que implica lo siguiente:

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

- a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;
- b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;
- c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 19)

Así también, al reconocer que la educación de las personas con discapacidad no debe realizarse en entornos separados sino dentro de la educación regular, denota un abandono del modelo de educación segregacionista. No obstante, la disposición constitucional debe ser cuidadosa de no encuadrar las necesidades de las personas con discapacidad, únicamente, con aspectos de accesibilidad o de ayudas financieras, pues como se indicará más adelante el contenido esencial del derecho a la educación superior implica mucho más que estos dos aspectos.

Como otro de los elementos que señala el RBV y como una garantía para la efectivización de los derechos, se encuentra la política pública. En razón de que el sistema de educación superior está articulado al Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, se han establecidos políticas públicas y lineamientos como parte de la estrategia del Estado ecuatoriano para garantizar el derecho a la educación, en todos sus niveles, de las personas con discapacidad auditiva. Así, el PNBV contiene las siguientes políticas y lineamientos con este fin:

Tabla 6

Políticas públicas de educación y discapacidad en el PNBV

Plan Nacional para el Buen Vivir Políticas y lineamientos orientados a las personas con discapacidad	
Políticas	Lineamientos
4.1 Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior	d. Ampliar e implementar opciones de educación especial y mejorar la prestación de servicios de educación para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, promoviendo su inclusión en el sistema educativo ordinario o extraordinario.
4.2 Promover la culminación de los estudios en todos los niveles educativos	b. Diversificar e implementar nuevas modalidades de educación, educación compensatoria, horarios de servicios educativos y mecanismos que posibiliten la reinserción, la permanencia y el incremento de los años de escolaridad de adolescentes, jóvenes, adultos y grupos de atención prioritaria con educación inconclusa y rezago escolar.
4.3 Promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad aprendiente	d. Garantizar el cumplimiento de estándares de construcción y adecuación de facilidades físicas para el acceso a personas con discapacidad y/o necesidades especiales en los espacios no formales de intercambio de conocimientos y saberes.
4.4 Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad	j. Crear y fortalecer infraestructura, equipamiento y tecnologías que, junto al talento humano capacitado, promuevan el desarrollo de las capacidades creativas, cognitivas y de innovación a lo largo de la educación, en todos los niveles, con criterios de inclusión y pertinencia cultural.
4.5 Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir	d. Establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de lenguaje de señas, braille, entre otros, y de modelos pedagógicos para la educación a personas con discapacidad.

Fuente: Plan Nacional para el Buen Vivir.

En resumen, la Constitución del 2008 realiza un progreso gigantesco no solo en reconocer que las personas con discapacidad auditiva tiene derecho a acceder, permanecer y culminar el tercer nivel de educación sin discriminación alguna, sino que además advierte la obligación de que el sistema de educación superior sea incluyente y responda a la diversidad del alumnado.

2.2.2 Derecho a la Educación Superior como Derecho Económico, Social y Cultural

Si bien la Constitución del 2008 rompe la división clásica entre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales, en el ámbito internacional se la mantiene. Y en cuanto al grupo de derechos sociales, el principal instrumento que los recoge es el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC), el cual fue ratificado por el Ecuador el 6 de marzo de 1969 y, posteriormente, ratificó el Protocolo Facultativo el 11 de junio de 2010.

Respecto de la educación, el PIDESC señala que:

El derecho a la educación debe ser reconocido para todas las personas y éste debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos. (Pacto Interamericano de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976, Art. 13)

Para lograr el pleno ejercicio de este derecho reconoce los tres niveles de enseñanza y, en cuanto a la educación superior establece que:

... debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

La naturaleza que encierra el derecho a la educación es eminentemente social, es por ello que en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la educación, en todos sus

niveles, pertenece a los derechos económicos, sociales y culturales, pues en palabras de Jochnikse refieren:

... a aspectos fundamentales de la vida de las personas, y cubren las siguientes áreas: accesibilidad y las condiciones de empleo; educación; la sindicalización; la seguridad social; la prioridad a la familia; la alimentación; la salud física y mental; y el medio ambiente sano. (Jochnik, 1998, p. 7)

Todas estas áreas confluyen en un objetivo común que es la realización de la dignidad humana y la generación de condiciones básicas que les permita a las personas alcanzar un estado de bienestar. Para ello, es necesario que ninguna área quede desatendida, pues la naturaleza de complementariedad e interdependencia de los derechos económicos, sociales y culturales, implica que si uno de ellos es denegado, automáticamente, se genera una reacción en dominó que altera el ejercicio del resto de derechos en su conjunto.

Ahora bien, al ser la educación una de las condiciones de vida y de acceso a los bienes materiales y culturales en términos adecuados a la dignidad inherente a la familia humana, no debe ser entendida como una aspiración que dependa de la capacidad de cada persona para proveérsela, sino que al ser un derecho humano, implica obligaciones para los estados”. (Guariste & Riganti, 2011, p. 4)

En lo que respecta a este punto, han sido varias las discusiones para determinar qué tipo de obligaciones involucran los derechos económicos, sociales y culturales, puesto que en la división clásica de derechos surge un quiebre de carácter obligacional entre los dos grupos. Por un lado, los derechos civiles y políticos requieren, por parte del Estado, un mero abstencionismo para su ejercicio y, por otro, los derechos sociales requieren prestaciones, acciones positivas, que conlleven a una equiparación progresiva y garantía efectiva en el ejercicio de estos derechos.

En ese sentido, a manera de superar este quiebre erróneo y que, incluso, ha servido de excusa para un cumplimiento laxo de los derechos sociales, se han establecido las obligaciones que tienen los Estados respecto de los mismos. Así, los Principios de Limburgo, las Directrices de Mastrich sobre la violación de derechos económicos, sociales y culturales y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señalan las

siguientes: 1) adoptar medidas inmediatas, 2) **garantizar niveles esenciales** y 3) lograr la realización progresiva y prohibición de regresividad. Por su parte, la doctrina ha señalado que las obligaciones del Estado se dividen en inmediatas (respeto y protección) y progresivas (aquellas condicionadas con la existencia de recursos económicos para su realización). (Courtis, 2006)

En la línea del PIDESC, el derecho a la educación, dentro de la CDPD, forma parte de los derechos sociales, y por ende, señala que los Estados parte se comprometen a tomar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de los derechos reconocidos en este instrumento.

Al haber, entonces, el Estado ecuatoriano ratificado el PIDESC y la CDPD, debe responder a las obligaciones que subyacen frente al derecho a la educación superior, pues la ratificación de instrumentos internacionales implica que “los Estados reconocen que existen límites en el ejercicio del poder público y que tienen que responder conforme a los mecanismos de Derechos Internacional por cualquier acto u omisión que haya sido ejecutado por parte de la autoridad pública o con su aquiescencia y que sobrepase dichos límites”. (Melis, 2003, p. 171)

En ese sentido, se analizará de manera breve las obligaciones generales que encierra el derecho a la educación superior y cómo deben realizarse de manera específica para las personas con discapacidad auditiva.

2.2.2.1 Obligación de respeto

Es una obligación de carácter negativo, es decir que el Estado ecuatoriano debe abstenerse de realizar acciones que puedan injerir, obstaculizar o impedir que una persona con discapacidad auditiva pueda acceder, permanecer y culminar el tercer nivel de educación. Para efectos de los derechos económicos, sociales y culturales, el deber de respetar ha sido definido específicamente como “la no interferencia del Estado en la libertad de acción y el uso de los recursos propios de cada individuo o de grupos o colectividades, en aras de satisfacer sus necesidades económicas y sociales”. (Declaración de Quito Acerca de la

Exigibilidad y la Realización de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en América Latina y el Caribe, 1998, párr. 28)

2.2.2.2 Obligación de protección

Consiste en impedir que terceros injieran, obstaculicen o impidan el ejercicio de un derecho fundamental, lo que incluye mecanismos no solamente reactivos frente a las violaciones (como podría ser la creación de procesos jurisdiccionales o sistemas de tutela administrativa), sino también esquemas de carácter preventivo que eviten que agentes privados puedan impedir la realización de un derecho. (Carbonell, 2008, p. 61)

En ese sentido, entonces, el Estado Ecuatoriano tiene la obligación de asegurar que terceros no injieran, obstaculicen o impidan el ejercicio del derecho a la educación superior por parte de una persona con discapacidad auditiva.

2.2.2.3 Obligación de garantizar.

Esta obligación es de naturaleza positiva. Requiere que los Estados partes adopten medidas afirmativas de índole judicial, legislativa y ejecutiva con el objetivo de “organizar todo el aparato gubernamental y, en general, todas las estructuras del Estado a través de las cuales se manifiesta el ejercicio del poder público, de manera tal que sean capaces de asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos”. (Corte I.D.H, Sentencia de 29 de julio de 1998. Serie C No. 4, párr. 166)

La obligación de garantizar comprende, a su vez, una subobligación que es la de que todas las personas gocen de un contenido mínimo esencial de los derechos protegidos por los instrumentos internacionales sobre DESC. En ese sentido, corresponde al Estado Ecuatoriano la obligación mínima de asegurar de asegurar la satisfacción de por lo menos niveles esenciales que comprende el derecho a la educación superior. Este punto se abordará en el siguiente acápite.

2.2.2.4 Obligación de logro progresivo/ no regresividad

De acuerdo a esta obligación los Estados partes se comprometen a adoptar providencias para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos protegidos por vía legislativa u otros medios apropiados. También constituye un recordatorio expreso de la obligación que tiene el Estado de iniciar la introducción de medidas inmediatas y continuar adoptándolas consistentemente, sin regresividad. (Melis, 2003, pp. 190-191)

En la misma línea, el artículo 11 de la Constitución señala que el más alto deber del Estado consiste en respetar y hacer respetar los derechos consagrados en la Constitución, y establece que el contenido de los derechos se desarrollará de manera progresiva a través de las normas, la jurisprudencia y las políticas públicas.

Toda vez que ha sido analizado el contexto constitucional del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad como derecho del buen vivir y las obligaciones generales como derecho social, es necesario construir su contenido esencial, con el fin de analizar cuáles son aquellas obligaciones mínimas que el Estado ecuatoriano está llamado a cumplir respecto del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva.

2.3 Contenido esencial del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva

2.3.1 Consideraciones del Contenido Esencial y su implicancia respecto de la garantía de los derechos fundamentales

Referirnos al contenido del derecho a la educación superior resulta imprescindible, pues, aun cuando, existe su reconocimiento como derecho en la Constitución no es suficiente para su efectiva garantía y exigibilidad. Esto, en razón de que, uno de los mayores problemas que enfrenta no solo la educación sino el conjunto de derechos sociales al momento de hacerlos justiciables y exigibles, es la especificación concreta de su contenido.

En tal sentido, en el presente acápite se llevará acabo la tarea de construir el contenido esencial del derecho a la educación superior y de fijar sus alcances específicos. Lo cual, a

su vez, servirá para determinar las obligaciones mínimas atribuibles al Estado ecuatoriano en relación con el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva.

De forma preliminar, es necesario puntualizar lo siguiente:

Primero, es pertinente dejar en claro que todos los derechos reconocidos en la Constitución revisten de igual jerarquía, por ende, tienen igual grado de exigibilidad. “Cualquier clasificación sobre derechos no implica jerarquización alguna, no por estar al final o en segundo o tercer lugar de enumeración de derechos, significa que sea menos importante”. (Ávila, 2008, p. 61)

Segundo, para efectos del presente trabajo se entenderá por derechos fundamentales y a criterio de Luigi Ferrajoli, como a aquellos que están adscritos universalmente a todos en cuanto personas, o en cuanto ciudadanos o personas con capacidad de obrar, y que son por tanto indisponibles e inalienables. (Ferrajoli, 2006, p. 117)

Tercero, es necesario reiterar nuevamente que el derecho a la educación es interpediente e invisible respecto de los niveles que lo comprenden, pues, no abarca, únicamente, el nivel básico o bachillerato sino que se extiende hasta el nivel superior; y aún cuando, las obligaciones del Estado varían en cada nivel de educación, no implica que pierda su categoría como derecho. Por tanto, el Estado ecuatoriano está obligado a adoptar las medidas necesarias para su garantía y protección.

Una vez realizadas estas precisiones, pasaremos a utilizar la propuesta metodológica de Oscar Parra¹ que nos permitirá arribar al contenido del derecho a la educación superior, para lo cual se analizará de manera breve los criterios estructurales que buscan determinar el contenido de los derechos fundamentales. Por un lado, nos referiremos a la teoría del contenido esencial, a partir del criterio del Derecho Internacional de los Derechos

¹ En la presente disertación se utiliza la propuesta metodológica del autor Oscar Parra Vera, para la determinación del contenido esencial de los derechos sociales, en razón de que a través de esta se determinará, por un lado, el contenido esencial del derecho a la educación superior y, por otro, la progresividad del Estado ecuatoriano en el cumplimiento de sus obligaciones respecto de la CDPD.

Humanos y al criterio de la teoría de los derechos fundamentales, y, por otro, a la teoría interna de los derechos fundamentales.

Pues bien, la teoría del contenido esencial de los derechos fundamentales nace en Alemania y España, con la finalidad de evitar la excesiva restricción de esos derechos y que las limitaciones que se les imponga vacíen su contenido normativo. (Hesse, 1999, pp. 84-86, en Sánchez, 2007, p. 111). Respecto de esta teoría no existe una sola propuesta sino varias. Se han planteado la teoría espacial absoluta, la teoría relativa, la teoría mixta y la teoría temporal absoluta. (Bernal, 2007, pp. 406-409). No obstante, para fines de la presente disertación se utilizará la propuesta de la teoría mixta de Carlos Bernal Pulido en cuanto es la más a fin el al presente trabajo.

La teoría ecléctica o mixta señala que los derechos fundamentales están compuestos por dos partes. Por un lado, poseen un núcleo que es intangible, indisponible para el Legislador y, por otro, la periferia, que puede ser modificada o restringida, lo cual no implica que quede al arbitrio del legislador sino que la intervención que se realice en esta área del derecho debe ser realizada, en sentido estricto y observando criterios del principio de proporcionalidad: idoneidad, necesidad y proporcionalidad. (Bernal, 2007, p. 420)

De este modo, al realizar una limitación en la parte periférica del derecho para que no conduzca a caucismo debe ser idónea, es decir que la restricción debe ser eficaz frente a la finalidad que se persigue. Adicionalmente, debe ser necesaria, en otras palabras, debe ser indispensable para satisfacer un bien legítimo y no deben existir otras opciones para satisfacer el fin perseguido. Finalmente, debe ser proporcional en sentido estricto, es decir debe haber una equivalencia entre la limitación del derecho y el fin perseguido.

Por su parte, en cuanto al criterio del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales también ha llevado a cabo la tarea de especificación del contenido de los derechos sociales. En ese sentido, en la Observación General No. 3 referente a la índole de obligaciones de los Estados Partes, dispone que “corresponde a cada Estado Parte una obligación mínima de asegurar la satisfacción de por lo menos **niveles esenciales** de cada uno de los derechos”. (Parra, 2005, p. 58)

Respecto de estos niveles, la Observación no realiza una delimitación específica. No obstante, a través de una comparación sistemática de las observaciones generales se ha logrado identificar dos conceptos relacionados con los niveles esenciales: el contenido esencial y el contenido mínimo esencial. Lo cual, entonces, conlleva a entender que el Comité también identifica como componentes de un derecho, una parte esencial y otra inderogable, asimilable al núcleo y a la periferia que propugna la teoría mixta.

En este criterio dentro del nivel del contenido esencial al que alude el Comité, se encuentran elementos esenciales e interrelacionados, siendo estos: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad. Cada uno de estos elementos se convierte en parámetros que se deben considerar para demandar del Estado un nivel mínimo de garantía y, por ende para determinar qué puede ser exigible y justiciable.

Esta teoría respaldada en los criterios mencionados resulta útil en la construcción del contenido esencial, en razón de que nos permitirá definir qué parte del derecho a la educación superior consagrado en la LOES está sujeto a regulación por parte del legislador y cuál no.

Ahora bien, como una teoría no distinta completamente a las ya referidas pero sí más elaborada, está la teoría interna de los derechos fundamentales. La cual, a diferencia de la teoría del contenido esencial no divide al derecho en una parte nuclear y periférica sino que señala que todo el contenido de los derechos vincula al Legislador.

En ese sentido, Fr. Müller, uno de los autores que propugna esta idea, señala que para la construcción del contenido es necesario realizar una delimitación del contenido normativo de cada derecho fundamental, es decir desentrañar de cada enunciado constitucional el espectro de normas que lo componen mediante el auxilio de la hermenéutica. Müller emplea como conceptos el programa normativo y el ámbito normativo. (Parra, 2005, pp. 449-450)

Al primer concepto se lo define como el conjunto de datos lingüísticos y al segundo como el conjunto de datos reales contenido en la norma. En tal virtud, la propuesta de Fr. Müller se resume en que el contenido del derecho se derivará de la redacción de la norma y del enlazamiento que se realice en la situación fáctica de cada caso en concreto.

Por su parte, esta teoría nos permitirá construir el contenido del derecho a la educación superior a partir del programa normativo y ámbito normativo establecido en la Constitución.

Ahora bien, una vez que hemos señalado el sustento teórico para la construcción contenido esencial del derecho a la educación superior, utilizaremos la propuesta metodológica de Oscar Parra, la misma que realiza una armonización de las teorías expuestas. Así, se identificará las áreas del derecho que no pueden ser desafectadas en tanto ya han sido protegidas por el derecho internacional y el derecho interno.

Esta metodología utiliza cuatro elementos: 1) Bloque de constitucionalidad, 2) Derecho nominados e innominados 3) precedentes jurisprudenciales y 4) disposiciones sobre sujetos de especial protección constitucional-grupos de atención prioritaria-. Este último elemento es de especial importancia en razón de que la Constitución señala que las personas con discapacidad auditiva son un grupo de atención prioritaria. (Parra, 2005, p. 420)

2.3.2 Contenido Esencial del Derecho a la Educación Superior de las Personas con discapacidad auditiva

Ahora bien, como se señaló en el inicio de este capítulo, el derecho a la educación de las personas con discapacidad ha pasado por varias etapas sustentadas en paradigmas segregacionistas y homogeneizantes. No obstante, tras la aprobación de la Constitución, y de la Ley Orgánica de Educación Superior, supone existir un cambio de paradigma de la discapacidad basado en la igualdad y no discriminación, lo cual debe verse traducido en todos los aspectos de la vida de una persona con discapacidad, entre ellos, el ámbito educativo a nivel superior.

El paradigma de la discapacidad basado en los derechos humanos que, como se ha reiterado, se encuentra en la CDPD, representa un compromiso para el Estado ecuatoriano, pues este instrumento internacional al tener similar fuerza normativa que la Constitución, es exigible que la construcción del contenido del derecho a la educación superior en la ley ordinaria se lo haga en concordancia con ese compromiso internacional. Para ello, se considerará el Informe inicial de Ecuador (CRPD/C/ECU/1) en las sesiones 153^a y 154^a,

celebradas los días 22 y 23 de septiembre de 2014 respectivamente, ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad con la finalidad de revisar qué medidas se han adoptado para garantizar, entre otros derechos, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva, a partir de la entrada en vigor de la CDPD².

En ese sentido, en el presente acápite se analizarán los estándares considerados como indispensables de ser respetados a fin de que no se desnaturalice el derecho a la educación superior. Estos estándares se encuentran dispuestos según la metodología antes descrita bajo los criterios de a) disponibilidad, b) accesibilidad, c) aceptabilidad y d) adaptabilidad, encontrándose a su vez dentro de cada uno de ellos otros subacápites.

2.3.2.1 Disponibilidad

Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

En razón de que la característica de disponibilidad comprende varias aristas, desagregaremos aquellas más relevantes en el presente caso.

1. Disponibilidad suficiente de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. El sistema de educación superior contará con universidades y programas suficientes para las personas con discapacidad auditiva.

Respecto de este estándar, el Informe inicial de Ecuador no presenta datos.

² De acuerdo al artículo 35 de la CDPD, los Estados Parte deben presentar al Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad un informe exhaustivo sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la presente Convención y sobre los progresos realizados al respecto en el plazo de dos años contados a partir de la entrada en vigor de la presente Convención en el Estado Parte de que se trate. Posteriormente, los Estados partes presentarán informes ulteriores al menos cada cuatro años y en las demás ocasiones en que el Comité se lo solicite.

2. Disponibilidad de infraestructura pertinente para el correcto funcionamiento de las universidades y programas: instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, bibliotecas, servicios de informática y tecnologías de la información.

Respecto de los servicios de información y las tecnologías de la información, la CDPD señala que con el objetivo de que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, deberán existir disponibilidad de servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia. Así también, señala que debe haber disponibilidad para las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, Art. 9)

Respecto de este estándar, el Informe inicial de Ecuador no presenta datos.

3. Disponibilidad de docentes cualificados con salarios competitivos:

La CDPD señala que para hacer efectivo el derecho a la educación, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos a maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas y para formar a profesionales y personal que trabaje en todos los niveles educativos. Lo cual implica, además, que la cualificación de los docentes no solo está relacionada con la lengua materna de las personas con discapacidad auditiva, sino que también incluye una formación en la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, Art. 24, Num. 4)

Respecto de este punto, en el Informe inicial presentado ante el Comité, se señala que en el nivel de educación básico y de bachillerato, alrededor de 1.037 profesores en 89 escuelas han sido capacitados sobre educación inclusiva. Así también, se señala que se han llevado a cabo una serie de eventos de capacitación y formación

permanente a profesionales que trabajan en educación regular y educación especial. (Organización de las Naciones Unidas, 2014, párr. 288-289)

En cuanto a la educación superior “en abril de 2012, la Senescyt elaboró una política que responde al cambio del modelo productivo y económico “basado en el cumplimiento, fomento y protección de los derechos humanos individuales y colectivos”. (Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2012)

4. Disponibilidad de materiales de enseñanza: En lo que respecta a este punto las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en su artículo 6, señala que al tratarse personas adultas con discapacidad y, sobre todo, mujeres con discapacidad, los Estados deben contar con una política educativa clara, que cuente con planes de estudio flexibles y adaptables, pudiendo añadir distintos elementos según sea necesario, proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

2.3.2.2 Accesibilidad

Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que son las siguientes:

a. No discriminación.- La educación debe ser accesible a todos, especialmente los grupos en situación de vulnerabilidad de hecho y de derecho sin discriminación por ninguno de los motivos referentes a raza, color, sexo, idioma, religión opinión o cualquier otra condición social.

La CDPD señala en el artículo 24, numeral 2, literal a, que para hacer efectivo el derecho a la educación en todos los niveles, los Estados Partes tienen la obligación de asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación por motivos de discapacidad. Adicionalmente, señala en el numeral 5 señala que las personas con discapacidad deben tener acceso general a la educación

superior durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. Para lo cual será necesario realizar ajustes razonables. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 9)

En los párrafos 288 y 289 del Informe se indica que las personas con discapacidad acceden en menor porcentaje a la educación regular que el resto de la población de sus respectivas edades, y que conforme asciende en el nivel educativo, el nivel de ingreso escolar se reduce, ta es así que en el nivel superior solo accede el 8% de las personas con discapacidad. Además, se señala que la inclusión de las personas con discapacidad a nivel nacional reporta bajos porcentajes, ya que aún se mantiene el sistema educativo paralelo: el sistema regular para la población sin discapacidad, y la educación especial para las personas con discapacidad. (Organización de las Naciones Unidas, 2014, pàrr. 288-289)

b. Accesibilidad material: La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna.

En cuanto a la accesibilidad, la CDPD lo establece como un principio, el cual no debe entenderse únicamente como la accesibilidad en sentido físico, sino también el acceso al segundo atributo de la accesibilidad, que es, el comunicacional. Este tipo de acceso es imprescindible para las personas con discapacidad auditiva, ya que se refiere a la comprensión de lo que es expresado oralmente y para la comunicación interpersonal. (Paula, 2007, p. 277)

En ese sentido, en el sistema educativo superior las personas con discapacidad auditiva deben contar con acceso a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluidas, el internet. Así también, deben existir formas de asistencia a través de intérpretes profesionales de la lengua de señas para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público.

Por su parte la LOD, señala en el artículo 33 que las instituciones de educación superior, públicas y privadas, deben contar con infraestructura, diseño universal,

adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad, adaptación curricular, participación permanente de guías intérpretes según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

En los artículos 40 y 53 del Reglamento de Régimen Académico se establecen aspectos más específicos de un proceso de enseñanza inclusivo, por ejemplo: educación con recursos, medios y ambientes de aprendizaje apropiados para el despliegue de sus capacidades intelectuales; contenidos curriculares que implementa en procesos y procedimientos que respeten y potencien las capacidades diversas. (Reglamento de Régimen Académico, 2013, Art. 40 y 53)

No obstante esta disposición, en el artículo no se detalla los recursos especializados que deben incorporarse en el proceso de formación respecto de cada tipo de discapacidad. Así también, el Informe inicial del Estado ecuatoriano no presenta información sobre este punto.

c. Accesibilidad económica.- la educación ha de estar alcance de todos. Esta dimensión está condicionada para la educación superior, puesto que a diferencia de la gratuidad de la educación primaria, la Observación General No. 13 señala una recomendación a los Estados Parte a que implanten gradualmente la enseñanza superior gratuita.

Respecto de este punto, el informe del Estado ecuatoriano ante el Comité, indica que en el año 2012, 76 estudiantes con discapacidad auditiva perciben beca en el nivel de educación superior.

2.3.2.3 Aceptabilidad

Este elemento esencial está relacionado tanto con el fondo como con la forma de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables, adecuados culturalmente y de buena calidad. Así también, en palabras de la ex Relatora Especial, Kataria Tomasevsky, la faceta más importante de

la aceptabilidad de la educación es la calidad. Es por ello que la calidad educativa no se refiere únicamente a la infraestructura de una universidad, sino que tiene que ver con el cumplimiento de normas mínimas para los establecimientos educativos y de mejorar las exigencias profesionales para el ejercicio de la docencia.

En ese sentido, los profesionales que trabajen en las universidades deben estar preparados para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad auditiva, sobre todo, en el componente de la lengua de instrucción, que, si bien, este componente a ha sido dirigido a los niños y niñas indígenas, es necesario enfatizar que las personas con discapacidad auditiva tienen una lengua materna que es la lengua de señas que es su principal medio de comunicación.

En cuanto a este punto, en el párrafo 307 del Informe inicial del Estado ecuatoriano presentado ante el Comité, se señala que se han coordinado con institutos superiores de pedagogía y facultades de educación superior la inclusión de contenidos de discapacidad en las mallas curriculares. ((Organización de las Naciones Unidas, 2014, párr. 307)

2.3.2.4 Adaptabilidad

La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

“La obligación de adaptabilidad está dirigida a garantizar la permanencia y continuidad del educando en el proceso educativo. Para ello, el proceso educativo se funda en el respeto a la diferencia, el multiculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales. Por tal razón, el Estado tiene la obligación de garantizar que tanto en las universidades públicas o privadas se brinde una educación que se adapte a las personas con discapacidad auditiva”. (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2003, p. 46)

De acuerdo a la ex Relatora Especial del Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, la adaptabilidad también implica la revisión de los programas y libros de texto existentes o

crear otros nuevos para eliminar los estereotipos que afectan a las minorías como las personas con discapacidad. Esto resulta fundamental en razón de que es importante cambiar el estereotipo que recae en las personas con discapacidad al ser considerados seres necesitados e incapaces. Es por eso, además, que la ex Relatora explica que en virtud de las obligaciones de adaptabilidad, las universidades privadas o públicas, que antes podían rechazar a una persona con discapacidad que no logró adaptarse, deben garantizar la permanencia de esa persona adecuando al entorno educativo a sus necesidades. (Tomasesvki, 1999)

Ahora bien, en tanto se han analizado los principales instrumentos internacionales que contienen mandatos específicos sobre los parámetros que componen el contenido del derecho a la educación superior para las personas con discapacidad auditiva de acuerdo a la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, y de acuerdo a lo presentado por el Estado ecuatoriano ante el Comité de los derechos de las personas con discapacidad, se observa que las acciones del Estado no están totalmente encaminadas a lograr que el sistema de educación superior sea inclusivo para las personas con discapacidad auditiva.

Es por ello, además, que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en sus observaciones finales sobre el informe inicial de Ecuador, le preocupa “el escaso nivel de acceso de las personas con discapacidad a las universidades del Estado y que éstas todavía no hayan desarrollado ajustes en su oferta curricular y adecuaciones de accesibilidad en los principales centros con el objeto de que las personas con discapacidad puedan inscribirse en los distintos programas. (Organización de las Naciones Unidas, 2014, párr. 36, literal d)

Con este antecedente, el Comité recomienda al Estado ecuatoriano: “incrementar los esfuerzos para la implementación de los modelos de educación inclusiva para las personas con discapacidad en el nivel universitario, para lo cual se deberá fomentar la realización de ajustes al programa curricular y a los espacios físicos de las universidades en las distintas carreras que ofrecen”. (Organización de las Naciones Unidas, 2014, párr. 37, literal d)

Una vez analizados los principales estándares de educación superior se pasará a analizar qué obligaciones tienen un carácter de inmediato cumplimiento y cuáles de carácter progresivo para el Estado ecuatoriano.

De forma preliminar, es preciso señalar que la división de estas obligaciones se derivan, por un lado, del principio de progresividad contenido el artículo 26 de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH) al señalar que en razón de que la plena efectividad de los derechos protegidos en este instrumento no podrán lograrse en un breve periodo de tiempo, los Estados Partes están obligados a adoptar un curso de acción nacional dirigido hacia la consecución progresiva que asegure la total eficacia de todos los derechos protegidos. En ese sentido, existen obligaciones que el Estado ecuatoriano está llamado a cumplir progresivamente, dependiendo de su situación social, económica y política.

Por otro lado, existen obligaciones de cumplimiento inmediato que se derivan del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, pues incorpora una obligación inmediata de respeto, es decir DE no injerencia y de abstención por parte del Estado y de terceros para que una persona pueda ejercer sus derechos.

Cabe añadir que esta división no pretende atribuir más o menos importancia a unos u otros derechos, pues como se explicó con anterioridad todos los derechos consagrados en la Constitución tiene igual jerarquía e importancia. No obstante, con la finalidad de precisar qué obligaciones tiene el Estado ecuatoriano en cuanto al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva se procedió a realizar la siguiente división:

Tabla 7

Obligaciones estatales de cumplimiento inmediato y progresivo del derecho a la educación superior

Estándar	OBLIGACIONES DE CUMPLIMIENTO INMEDIATO	OBLIGACIONES DE CUMPLIMIENTO PROGRESIVO
Disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la existencia de universidades y programas para las personas con discapacidad auditiva. - Garantizar la disponibilidad de docentes cualificados que instruyan a las personas con discapacidad auditiva. - Garantizar la disponibilidad de materiales de enseñanza pertinentes para las personas con discapacidad auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de suficientes universidades a nivel nacional para las personas con discapacidad auditiva. - Disponer de cantidad suficiente de docentes cualificados en lengua de señas. - Disponer de universidades que cuenten con sistemas y tecnologías de la información para las personas con discapacidad auditiva. - Disponer de programas de formación continua para docentes en cuanto al tratamiento de la discapacidad.
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad sin discriminación. - Garantizar la realización de ajustes razonables para las personas con discapacidad auditiva. - Garantizar el acceso comunicacional para las personas con discapacidad auditiva. - Garantizar la accesibilidad económica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la gratuidad de la educación superior para las personas con discapacidad auditiva.
Aceptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la existencia de programas de estudios aceptables para las personas con discapacidad auditiva. - Garantizar la enseñanza en el nivel superior en la lengua materna de las personas con discapacidad auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar e implementar mecanismos para la elaboración de material educativo para las personas con discapacidad auditiva.
Adaptabilidad	<p>Respeto y garantías a las necesidades de la diversidad del alumnado con discapacidad auditiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la permanencia y continuidad de la persona con discapacidad auditiva en el proceso educativo a nivel superior. - Abstenerse de rechazar a una persona con discapacidad auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar el desarrollo de procesos educativos referentes a las personas con discapacidad auditiva.

Fuente: Normativa Internacional de Derechos Humanos.

Establecidas las obligaciones con carácter inmediato y progresivo derivadas del contenido esencial del derecho a la educación superior, como parte del tercer capítulo de la presente disertación se analizará un caso práctico, a fin de verificar si existe un cumplimiento o no de los estándares anteriormente descritos, pues de acuerdo al análisis realizado de lo que el Estado ecuatoriano ha realizado en materia de educación superior y considerando las preocupaciones y recomendaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva no está siendo respetado y garantizado por parte del Estado ecuatoriano.

CAPITULO III

3 VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. CASO: CAROLINA MARILÚ URBANO MENA

La implementación del paradigma de derechos humanos, que en la actualidad aborda la discapacidad es el resultado de una incesante lucha de las personas que tienen esta situación, por superar la segregación y la estigmatización, pero sobre todo, por lograr que exista un trato basado en la dignidad humana. No obstante, es una lucha que continúa, en razón de que el encasillamiento de seres *anormales, improductivos, dependientes*, que socialmente se ha dado a esta población, ha levantado una imagen colectiva discriminatoria difícil de vencer.

Aquel velo discriminatorio contra las personas con discapacidad se ancla en varios aspectos de sus vidas y presenta consecuencias negativas en el ámbito del respeto y vigencia de sus derechos humanos. En este sentido, en el presente capítulo se analizará un caso que demuestra como la educación superior es una de las instituciones en las que persiste la discriminación en contra de este grupo de personas reconocidas como de atención prioritaria en la Constitución.

A tal efecto, el análisis se llevará a cabo desde el principio de igualdad y no discriminación, el cual representa la piedra angular del derecho internacional de los derechos humanos y es eje transversal de CDPD y de la Constitución ecuatoriana. Así también, se considerará el contenido esencial del derecho a la educación superior en los ámbitos de: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, como obligaciones mínimas que deben ser cumplidas por el Estado a fin de que las personas con discapacidad auditiva puedan ejercer su derecho a la educación superior.

3.1 Principio de Igualdad y no Discriminación

3.1.1 Conceptualización

La aprobación de la CDPD no fue importante solo en tanto adquirió una nueva perspectiva de la discapacidad sino también en tanto estableció un propósito trascendental: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto a su dignidad inherente”. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 1)

Esto implica que si bien no se reconocen nuevos derechos para las personas con discapacidad en la CDPD, lo que se busca es que el conjunto de derechos consagrados en este instrumento sean abordados desde la óptica de la no discriminación y lograr que las personas con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de oportunidades.

Para ello debemos considerar que de antemano la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Art. 1). Así, entonces, se entiende que el derecho internacional de los derechos humanos tiene como sustento a los principios de libertad, igualdad y solidaridad, pero entendiendo que tal sustento se apoya, a su vez, en el valor intrínseco de la dignidad humana y por ende todos los seres humanos merecen un trato sustentado en la igualdad y no discriminación.

En tal razón, la Corte IDH en la OC-4/84 establece que la noción de igualdad proviene de la unidad de la naturaleza del género humano y es inseparable de la dignidad de la persona, frente a la cual es incompatible considerar superior a un determinado grupo y tratarlo con privilegio; o que, a la inversa, por considerar a otro inferior y tratarlos con hostilidad o discriminación del goce de derecho que sí reconocen a quienes no se consideren incursos en tal situación de inferioridad. (Corte IDH, 1984, párr. 55)

Por su parte, la CDPD establece una concepción amplia del principio de igualdad, la cual no debe ser entendida como una simple prohibición de discriminación, sino que tal

prohibición debe estar ligada a los siguientes tres ámbitos: primero, la igualdad ante la ley o la igualdad formal; segundo la igualdad material y, tercero, es la igualdad en la ley o en derechos.

Respecto del principio de igualdad y no discriminación, la Corte IDH ha reiterado que este constituye una norma *ius cogens* puesto que sobre él descansa todo el andamiaje jurídico del orden público nacional e internacional y es un principio fundamental que permea todo el ordenamiento jurídico. En tal sentido, se establece un límite a cualquier acto que pudiera pretender legitimar actuaciones discriminatorias, así también obliga a los Estados a adoptar acciones positivas, tales como introducir en su ordenamiento jurídico regulaciones antidiscriminatorias, eliminar regulaciones de carácter discriminatorio y combatir prácticas de este carácter. (Corte IDH, 2003, párr. 101)

En esta línea y como fue establecido con anterioridad, el Estado ecuatoriano está obligado a respetar y garantizar el principio de igualdad y no discriminación, el cual, además ha sido consagrado en la Constitución de manera transversal como principio y derecho. Así en el artículo 11 numeral 2 señala que:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, **discapacidad**, diferencia física, entre otras razones. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 11, numeral 2)

Así también, el artículo 341 establece que el Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de **discapacidad**. (Constitución de la República del Ecuador, Art. 341)

Ahora bien, en razón de que el principio de igualdad y no discriminación interactúa con cada uno de los derechos consagrados en la CDPD, es necesario analizar la vinculación con el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva, pues el hecho de que las instituciones de educación superior no realicen ajustes razonables considerando las necesidades específicas de una persona con discapacidad auditiva, no solo vulnera su derecho a la educación superior sino que también atenta al derecho a la igualdad y a la no discriminación. Por tal razón, a continuación se revisará los ámbitos que componen la igualdad y la no discriminación respectivamente.

3.1.2 Igualdad ante la ley o Igualdad Formal

El principio de igualdad ha tenido un significativo desarrollo y en razón del objeto de estudio de la presente disertación es necesario considerarlo. En un primer momento el principio de igualdad ante la ley o igualdad formal nace como “un objetivo del liberalismo de eliminar los privilegios que ciertos grupos de la sociedad ostentaban, es decir, la ley debía establecerse para alcanzar a todos los ciudadanos y no debía responder a grupos o situaciones específicas. (Benalcázar, 2001, p. 33)

Esta concepción de igualdad nos coloca en una posición neutral, pues parte de la idea de que todas las personas somos iguales por pertenecer al género humano. No obstante, tal idea realiza una estandarización de las personas sin considerar su diversidad y a su vez, es un concepto que no esboza una determinación clara. Al respecto Norberto Bobbio señala lo siguiente:

La dificultad de establecer el significado descriptivo de igualdad estriba sobre todo en su indeterminación, nada significa en el lenguaje político, si no se especifica de qué entes se trata y respecto a qué cosa son iguales, es decir, si no se está en condiciones de responder a dos preguntas: a) ¿Igualdad entre quienes?, y b) Igualdad en qué?. (Bobbio, 1993, p. 53)

Tales preguntas nos conllevan a realizar inevitablemente un ejercicio de relacionamiento, pues al momento de hablar de igualdad existe un referente de relación entre una persona y otra o entre grupo de personas y otro grupo de personas, considerando las distintas condiciones en las que se pueden encontrar. (Salgado, 2001, p. 23). Es por ello que, si

bien, la igualdad formal intenta eliminar privilegios cae en el error de ocultar la diversidad de las personas y no observa las diferencias de carácter social, económico o cultural de cada individuo.

En cuanto a la Igualdad ante la ley, la CDPD señala que “... todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna”. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 5, numeral 1). Tal disposición establece el reconocimiento de identidad de la calidad jurídica de todos los ciudadanos, lo que implica la equiparación de trato en la ley y en la aplicación del Derecho; como se demuestra, la igualdad ante la ley es un concepto normativo, valorativo y racional, que expresa que las normas van dirigidas al ser humano en abstracto con independencia de sus rasgos (raza, sexo, religión, discapacidad...) que no se consideran relevantes. (García, 2003, pp. 81-83, en Paula, 2012, pp. 277-278)

En tal virtud, cuando se habla de igualdad formal se reduce al ámbito de la ley, es decir se refiere a una igualdad de trato ante la ley, sin que existan discriminaciones al momento de aplicarla o de interpretarla. Sin embargo, este concepto presenta un distanciamiento profundo ante la realidad, pues asume que las personas se sitúan en un ambiente que no presenta obstáculos o situaciones que los ponga en situación de vulnerabilidad.

Como se manifestó en el primer capítulo de esta disertación, las personas con discapacidad auditiva se encuentran en una situación de vulnerabilidad y por ello han sido reconocidos como un grupo de atención prioritaria. Tal vulnerabilidad no previene por su discapacidad *per se* sino por las limitaciones que encuentra en su entorno y por ello es necesario que la ley no sea aplicada de manera abstracta, porque al hacerlo estaría invisibilizando la discapacidad o cualquier otra condición que le genere un estado de vulnerabilidad.

Por lo tanto, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva no puede ser abordado de la misma manera que para las personas que carecen de tal discapacidad. En esta línea, la igualdad ante la ley resulta insuficiente y limitado para abordar el derecho a la educación superior, pues al tener una aplicación abstracta, las necesidades específicas para que una persona con discapacidad auditiva pueda estudiar sin

inconvenientes estarían invisibilizadas y no se eliminarían las barreras comunicacionales, físicas, actitudinales o de otra índole que se pueden presentar en el tercer nivel de educación.

3.1.3 Igualdad Material

Como ha sido mencionado a lo largo de la presente disertación, la Constitución de la República presenta como eje rector del quehacer del Estado el principio filosófico del *sumak kawsay* o buen vivir, el cual tiene como ideas centrales, por un lado, que las personas deben gozar de una vida digna y, por otro, que esto solo puede lograrse a través de la revalorización del derecho a la igualdad material. Esta última idea resulta clave puesto que si bien la igualdad formal significa un avance en el reconocimiento de que todos los seres humanos somos iguales en dignidad, es necesario resaltar que no solo la dignidad es un denominador común de los seres humanos sino también la diferencia, materializada en características de género, etnia, orientación sexual, edad, discapacidad, entre otras.

No obstante, tales diferencias lejos de ser consideradas como características que yacen parte de las identidades individuales y colectivas, se han traducido en un motivo de desigualdad y discriminación. Es este contexto, entonces, nace el principio de igualdad material, el cual identifica la idea de equiparación y equilibrio de situaciones económicas y sociales, así se desprende como una suerte de compensación a las desigualdades, por lo que el reconocimiento de esas diferencias logra que todas las personas puedan llegar a ser iguales en las condiciones mínimas de vida y supervivencia.

Ahora bien, en este punto es necesario dejar en claro que la equiparación o compensación a la que apunta la igualdad material no obedece a una razón de favoritismos o caridad, sino que parte del entendimiento que por la dignidad que nos asemeja, existen también diferencias que necesitan ser consideradas, pues de no hacerlo colocan, en el presente caso, a las personas con discapacidad auditiva en un estado de mayor vulnerabilidad.

En este punto resulta pertinente referirnos a la diferencia. A criterio de Luigi Ferrajoli, han existido cuatro modelos que abordan la diferencia y que la han configurado a nivel

jurídico. Para los fines de la presente disertación me referiré al tercer y cuarto modelo, en razón de que nos permitirá entender la diferencia entre la igualdad ante la ley y la igualdad material.

Así, la igualdad formal o ante la ley pertenece al tercer modelo que es el modelo de homologación jurídica de las diferencias, es decir, las diferencias son valorizadas y negadas; pero no porque algunas sean concebidas como valores y las otras como desvalores, sino porque todas resultan devaluadas e ignoradas en nombre de una abstracta afirmación de igualdad. Más que transformadas en status privilegiados o discriminatorios, resultan desplazadas, o, peor aún, reprimidas y violadas, en el cuadro de una homologación, neutralización e integración general. (Ferrajoli, 2008, p. 158)

En tal sentido, y como se dijo anteriormente la diferencia por discapacidad no sufre discriminación a nivel jurídico, puesto que no está visibilizada. Al situarla en un estado de homologación, las personas que estén acompañadas por esta diferencia, en efecto, tienen los mismos derechos que las personas que no la tengan. No obstante, se asume falsamente que todas las personas poseen la misma forma de vida y los mismos modelos de comportamiento.

Por su parte, el cuarto modelo de configuración jurídica de las diferencias, es el de igual valoración jurídica de las diferencias, y está basado en el principio normativo de igualdad en los derechos, pero, además, establece un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad. A diferencia, del modelo anterior, no se desconoce las diferencias, sino que, al contrario, reconoce todas y las valoriza como otros tantos rasgos de la identidad de las personas. (Ferrajoli, 2008, p. 158)

Así, entonces, la igualdad material apuntala a la afirmación y tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como todas las demás. De ese modo, la igualdad se relaciona con lo universal y la diferencia con lo particular, pues en el campo de los derechos humanos, podríamos reflexionar que lo universal se expresa en que todos pertenecemos a la especie humana, tenemos dignidad y derechos; y, lo particular se expresa en que somos seres singulares y conformamos grupos

humanos con distintas características, por lo que además tenemos derechos específicos. (Chávez, 2005, p. 10)

Ahora bien, el reconocimiento de la igualdad material como tal no implica necesariamente su consecución, puesto que en la realidad existen relaciones de poder en las que existe una imposición de voluntad de una persona o grupo sobre la de otros desde una relación de dominación/subordinación. Esa relación de dominación está estrechamente ligada con la diferencia, y cómo los individuos manejamos la misma. Así, cuando hablamos de una persona con discapacidad, por ejemplo, ha existido una relación de poder de subordinación y dominación de las personas que no tienen discapacidad, pues la diferencia funcional que es parte de este grupo humano ha sido manejada como anormalidad y, por ende, ha ocasionado exclusión, desigualdad y discriminación.

Es en este punto, entonces, no es solo necesaria la proclamación de normas que afirmen la igualdad material, sino también normas, políticas y acciones que establezcan mecanismos que la garanticen (Carvajal, Chinchilla & Penabad, 2013, p. 15) pues, aun cuando las personas con discapacidad han logrado establecer una relación más igualitaria, persisten relaciones de poder dominantes en varios ámbitos de la vida y colocan a las personas con discapacidad en un estado de vulnerabilidad.

Ante esto necesaria una acción prioritaria por parte del Estado ecuatoriano, traducida en medidas positivas, “las cuales implican el deber especial de protección del Estado con respecto a actuaciones y prácticas de terceros que, bajo su tolerancia o aquiescencia, creen, mantengan o favorezcan las situaciones discriminatorias. (Corte IDH, 2003, párr. 7)

Al respeto, la Corte IDH dispone que este trato preferente de carácter positivo debe servir para revertir los efectos de cualquier condición de vulnerabilidad, a favor de determinados grupos, frente al Estado e incluso en relaciones vis-à-vis en actuaciones y prácticas de terceros particulares. (Corte I.D.H., 2005, párr. 179). La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra Las Personas con Discapacidad en su artículo 1.2.b, señala que:

No constituye discriminación la distinción adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con

discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que con los individuos con discapacidad no se vean obligados a distinguir tal distinción o preferencia.

En tal virtud, las personas con discapacidad auditiva al ser un grupo de atención prioritaria, debido a su diversidad funcional, es necesario que reciban un trato diferenciado en las universidades. No obstante, ese trato diferenciado debe justificarse en tres criterios: razonabilidad, proporcionalidad y objetividad, que deben estar presentes, a su vez, en tres etapas del tercer nivel de educación: ingreso, permanencia y movilidad de las instituciones de educación superior.

a) Razonabilidad.- este criterio consiste en un juicio de igualdad donde se encierra un conflicto entre principios, que actúan a partir de igualdades y desigualdades fácticas parciales que postulan tratamientos opuestos, los cuales puede alegar en su favor uno de los subprincipios que componen la igualdad: tratar igual lo que es igual, pues todos los seres humanos tienen algo en común, y desigual lo que es desigual, y siempre habrá también alguna razón para la desigualdad que no existen dos situaciones idénticas. Luego si hay razones a favor será preciso ponderarlas para determinar cuál de ellas resulta más fuerte. (Prieto, 2008, p. 92). Adicionalmente, se debe analizar si las diferencias en el razonamiento deben ser “relevantes y poseer una importancia suficiente para justificar un trato distinto, y ser necesarias y no únicamente conveniente o útil.”. (Salgado en Corte IDH, 2003, párr. 7)

Al considerar esto, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva es distinto, no en tanto en el derecho como tal, sino por las necesidades específicas que requieren para ejercerlo en igualdad de condiciones. Así, por ejemplo, en la etapa de ingreso a la universidad se requiere incluir un formato de examen en concordancia con las necesidades de una persona con discapacidad auditiva, contar con un intérprete de lengua de señas y personal capacitado que faciliten la atención a los alumnos con discapacidad auditiva. En cuanto a la etapa de permanencia, por ejemplo, deben contar con recursos comunicaciones, didácticos, tecnológicos que ayuden en el proceso de aprendizaje y que, además se adecuen a sus necesidades.

No obstante, en las instituciones de educación superior, generalmente, no se realizan este tipo de distinciones a favor de las personas con discapacidad auditiva, lo cual ocasiona que no puedan ejercer plenamente el derecho a la educación superior en igualdad de condiciones que el alumnado que no presenta este tipo de discapacidad. Por ende, la distinción que se requiere realizar para lograr tal equiparación resulta razonable y necesaria.

b) Proporcionalidad.- este criterio se refiere a la idoneidad o adecuación, representada en las consecuencias jurídicas que se desea alcanzar con el trato diferenciado tomando en cuenta las condiciones concretas y actuales en que se va a aplicar la distinción. (Salgado en Corte IDH, 2003, párr. 9)

Ahora en este punto, la distinción que se realice hacia las personas con discapacidad debe ser en varios aspectos y en las etapas respectivas al ingreso, permanencia y movilidad.

Así, nuevamente en el ingreso, las personas con discapacidad auditiva deberán rendir un examen de admisión adecuado a sus necesidades, con la ayuda de un intérprete de lengua señas o de personal capacitado que los oriente en su admisión. En la permanencia, requerirán de distintos tipos de recursos comunicacionales, tecnológicos, entre otros; facilidades académicas, exoneración de exámenes de un idioma extranjero, constante apoyo por parte del personal académico y administrativo.

Frente a estas necesidades específicas que requieren las personas con discapacidad auditiva, se realizaría una limitación al derecho a la educación superior de alumnos que no presentan esta discapacidad, pues ellos no se beneficiarían de tales adecuaciones. Sin embargo, tales distinciones permitirían que puedan ser incluidas en el sistema de educación superior, acceder al contenido, pero, sobre todo, llevar una vida digna, fomentar un sistema de educación inclusivo y construir un proyecto de vida. Por ende, la distinción que se realice a favor de las personas con discapacidad auditiva conlleva como consecuencia fáctica y jurídica igualdad real efectiva.

c) Objetividad.- la aplicación de este criterio persigue la consecución de un fin legítimo, es decir, que exista una diferencia sustancial y no meramente formal. (Salgado en Corte IDH, 2003, párr. 6). Así, la distinción que se persigue en el presente caso es objetiva porque el fin legítimo que se persigue es que las personas con discapacidad auditiva puedan ejercer su derecho a la educación superior, tanto en el ingreso, la permanencia y la movilidad, pero ello puede lograrse únicamente a través de medidas positivas que se establezcan en la legislación considerando su condición y lograr de forma plena la igualdad material.

3.1.4 No Discriminación

El principio de igualdad no puede ser considerado ni aplicado sino se lo conjuga con el principio de no discriminación. Es por ello que en el artículo 2 de la CDPD se establece que:

Se entenderá por discriminación “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad, que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas la denegación de ajustes razonables. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 2)

A partir de la lectura del artículo citado se puede entender que existe una prohibición expresa de discriminación por razón de discapacidad. Tal disposición ha tenido que ser elevada a norma puesto que la discriminación deviene de relaciones de poder en que subordina o tratan como inferior a toda aquella persona que es considerada diferente.

En ese sentido, la discriminación aparece con la estigmatización y la imposición de estereotipos a las personas, siendo estas clasificaciones falsas, basadas en apreciaciones sociales edificadas por las estructuras de poder para mantener el mando de un sector social, estructurando la noción de que todos los miembros que forman una colectividad tiene las mismas características. (Jiménez, 2008, p. 7). De este modo se encasillan los comportamientos, las actitudes y los valores hacia las personas con discapacidad, lo cual se incide en el goce y disfrute de sus derechos.

En este punto, vale la pena acercarse al concepto de alteridad, entendida como la relación con el otro/a individual y colectivamente hablando, es decir, la forma como nos relacionamos con quienes consideramos otros/as, diferentes a nosotros/as. (Salgado, 2012, p. 5). Entonces, las clasificaciones falsas o estigmatizaciones surgen de ese relacionamiento, de esa referencia que una persona hace frente a la otra. Así, “aquellos fenómenos por los que la gente es negada, reducida, marginada y violentada están directamente vinculados a una estructura (material, ideológica y simbólica) que produce y reproduce relaciones a través de las cuales determinados grupos sociales imponen su dominio (político, social, económico y cultural) sobre otros en función de una supuesta superioridad”. (Carvajal, Chinchilla & Penabad, 2013, p. 16)

No obstante, para realizar aquella relación, fruto de las relaciones de poder imperante, se ha fijado un ser humano hegemónico o modelo con las siguientes características: hombre, alto, atractivo, inteligente, blanco, heterosexual, adinerado, sin discapacidades y sano. (Paula, 2007, p. 280)

En ese sentido, el resultado de ese relacionamiento del hombre modelo frente a una persona con discapacidad será excluyente, discriminatorio y desigual, puesto que “es a raíz de los estereotipos y representaciones sociales, que se va desestimando y excluyendo todo aquello que difiere de los cánones y normas que erigen como dominantes”. (Carvajal, Chinchilla & Penabad, 2013, p. 18)

Frente a esto, la Constitución ecuatoriana en conjunto con otros instrumentos internacionales hace hincapié en la prohibición de discriminación considerando, entre otras categorías, a la discapacidad. Así tenemos por ejemplo:

Constitución de la República del Ecuador

Art. 48.- El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren:

7. La garantía del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. La ley sancionará el abandono de estas personas, y los actos que incurran en cualquier forma de abuso, trato inhumano o degradante y discriminación por razón de la discapacidad.

Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad

Artículo 1, numeral 2.- Discriminación contra las personas con discapacidad

- a) El término “discriminación contra las personas con discapacidad” significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Respecto de la prohibición de discriminación contenida en la CDPD, presenta las siguientes características: *Primero*, se centra en el resultado discriminatorio y no en la voluntad de la persona, es decir que no exige intencionalidad, sino que se tiene en cuenta los efectos adversos de la norma, práctica o conducta. *Segundo*, no comprende únicamente la discriminación a la persona con discapacidad, sino por “motivo de discapacidad. De este modo, se podría sostener que las personas pueden ser discriminadas “por motivo de” o “sobre la base de” discapacidad no teniendo ellas mismas una discapacidad, pero siendo tratadas de manera discriminatoria por considerarse que tienen una discapacidad. *Tercero*, hace referencia a todo tipo de discriminación, múltiple, de iure y de facto, las cuales serán desarrolladas en los siguientes acápites para una mejor comprensión. (Palacios, 2008, p. 405)

3.1.5 Discriminación *de jure*

La prohibición de discriminación tiene varias aristas que son importantes de considerar, con el fin de comprender, no solo la complejidad de este concepto sino también las obligaciones de los Estados respecto del mismo. Así, una primera dimensión es la discriminación normativa o *de jure*, entendida como “aquella distinción basada sobre un factor prohibido que excluye, restringe o menoscaba el goce o el ejercicio de un derecho”. (Courtis, 2010)

Al respecto la Corte IDH en la OC-18/03 estableció que la discriminación *de jure* significa toda acción que de cualquier manera vaya dirigida, directa o indirectamente, a través de: la

promulgación de leyes, en sentido amplio; disposiciones civiles, administrativas o de cualquier otro carácter; a crear situaciones de segregación a un grupo determinado de personas, (CORTE I.D.H., 2003, párr. 103), incluidas las personas con cualquier tipo de discapacidad. Así también, la Corte IDH determinó que una norma para no ser considerada discriminatoria debe contener los siguientes requisitos: una fundamentada conexión entre diferencias y los objetivos de la norma, los cuales no pueden apartarse de la justicia o de la razón, es decir, no pueden perseguir fines arbitrarios, caprichosos, despóticos o que de alguna manera repugnen a la esencial unidad y dignidad de la naturaleza humana. (CORTE I.D.H., 1994)

Este tipo de discriminación puede manifestarse de dos formas: de forma *directa*, es decir, cuando el factor prohibido es invocado explícitamente con motivo de distinción o exclusión, y de forma *indirecta*, cuando pese a que el factor de distinción explícitamente empleado es aparentemente “neutro”, el efecto o resultado de su empleo es el de excluir de manera desproporcionada a un grupo o colectivo, sin que exista una justificación objetiva para emplearlo en relación con la cuestión decidida. (Courtis, 2010)

Ahora bien, este tipo de discriminación y en razón de los distintos paradigmas de abordaje de la discapacidad, ha sido plasmado en varias normas de distinto orden. Entre ellas, por ejemplo, el Código Civil, que en el artículo 493 establece que: “ Cesará la curaduría cuando el sordomudo se haya hecho capaz de entender y ser entendido por escrito, si él mismo lo solicitare y tuviere suficiente inteligencia para la administración de sus bienes; sobre lo cual tomará el juez los informes competentes”. Tal disposición expresa una condición de dependencia de las personas con discapacidad auditiva para realizar una acción, así como también le obliga a utilizar un lenguaje distinto a su lenguaje materno para que cese la curaduría.

3.1.6 Discriminación *de facto*

A este tipo de discriminación se la conoce como discriminación de hecho, “invisible” o discriminación en la aplicación, que se caracteriza por la ausencia de expresión de un criterio para excluir, restringir o menoscabar los derechos de los miembros de un grupo

determinado: el factor puede operar consciente o inconscientemente, pero el resultado es finalmente el de la afectación o exclusión de los miembros de un grupo. (Courtis, 2010)

Respecto de este tipo de discriminación, el Comité de Derechos Humanos de la ONU en el caso *Bhinder Vs. Canadá* señaló que “el concepto de discriminación de facto se refiere a medidas que eventualmente pueden considerarse discriminatorias debido a sus efectos, a pesar de la medida en sí sea (...) neutral, en el sentido aplicable a todos sin distinción”. Así también, la Corte IDH en la OC-18/03 manifestó que este tipo de discriminación se traduce en la forma de “favorecer actuaciones y prácticas de sus funcionarios, en aplicación o interpretación de la ley, que discriminen a determinado grupo de personas en razón de su raza, género, color, u otras causales.

El concepto de discapacidad introducido en la LOD, a mi criterio, presenta una discriminación invisible, en razón de que como se mencionó anteriormente, el concepto es en apariencia neutro y está basado en el paradigma de derechos humanos que recoge la CDPD, sin embargo, el concepto de discapacidad al no considerar que existen factores y barreras en el entorno que pueden agravar la discapacidad de una persona tiene como consecuencia que la discapacidad sea una condición netamente individual, lo cual era propio del modelo médico-biológico y, por ende, repercute en la forma cómo son ejercidos los derechos de las personas con discapacidad porque es la persona con discapacidad quien deberá adaptarse, cambiar, rehabilitarse en un entorno que presenta obstáculos y que ha sido creado en función del paradigma de la *normalidad*.

3.1.7 Discriminación múltiple

Para entender el concepto de discriminación múltiple es necesario entender su compleja dimensión. Por lo general, cuando nos referimos a la discriminación, la entendemos como una acción u omisión que se da a partir de un solo rasgo o de una categoría prohibida de discriminación como el sexo, género, idioma, religión, etc.; sin embargo, ésta adquiere un carácter más complicado, puesto que una persona puede sufrir discriminación no solo por pertenecer a un grupo o colectivo que tradicionalmente ha sido segregado, sino que pueden existir otras condiciones que se sumen y agraven su situación de vulnerabilidad.

En tal sentido, el derecho internacional de los derechos humanos reconoce que las personas pueden pertenecer a diferentes categorías protegidas al mismo tiempo y, por tanto, enfrentar formas de discriminación múltiple, cuyo efecto es distinto en virtud del cruce de estas categorías.

El concepto de discriminación múltiple fue reconocido por primera vez en la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica, en el año 2001. En el marco de tal Conferencia se creó la Declaración de Durban, cuyo artículo 2 introduce la noción de la discriminación múltiple al señalar que:

Reconocemos que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia ocurren en razón de la raza, el color, la nacionalidad o el origen étnico, y que las víctimas pueden sufrir múltiples o agravadas formas de discriminación basadas en otros factores, como el sexo, la lengua, la religión.

En esta misma línea, la CDPD establece que es de preocupación de la comunidad internacional el hecho de que las personas con discapacidad “son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición. Así entonces, la sumatoria de condiciones que pueden o dan lugar a la discriminación potencia la situación de vulnerabilidad y, por ende, genera condiciones de violencia, explotación y abuso.

Por ello, el artículo 16 de la CDPD señala que:

Protección contra la explotación, la violencia y el abuso

- 1 Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.

A partir de la norma citada se denota que la protección que debe brindar el Estado ecuatoriano, frente a la discriminación, no se encasilla en una sola categoría, pues existen

personas que presentan casos complejos de discriminación con base en varios motivos que se interrelacionan de forma que no pueden ser separados. Y, además que, conforme se incrementan estas condiciones también se incrementan las formas de explotación, violencia y abuso.

Ahora bien, dados los diversos casos en los que se pueden presentar la discriminación múltiple, para fines de la presente disertación haremos hincapié en dos condiciones, ser mujer y tener discapacidad. Estas dos categorías están protegidas por varios instrumentos internacionales. Así, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing fue el primer instrumento en reconocer explícitamente que la discriminación contra la mujer puede ser el resultado de una multiplicidad de factores:

“(…) las mujeres hacen frente a barreras que dificultan su plena igualdad y su progreso por factores tales como la raza, edad, idioma, origen étnico, cultura, religión o discapacidad, por ser mujeres que pertenecen a poblaciones indígenas o por otros factores.”

Así también, la CDPD señala en el artículo 6 que:

- 1 Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación, y a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
- 2 Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención.

En tal virtud, las mujeres con discapacidad auditiva pueden ser objeto de discriminación múltiple por dos condiciones, por un lado, su discapacidad y, por otro, por ser mujeres. Tales condiciones deben ser consideradas por parte del Estado ecuatoriano de manera conjunta de modo que ninguna quede desprovista de protección. Considerando esto, la CDPD establece en el artículo 3 el principio de igualdad entre hombre y mujer, “lo que implica que este instrumento adopta un doble enfoque. Por un lado, un artículo específico sobre las mujeres con discapacidad –para dar visibilidad-, y por otro la transversalidad de la cuestión de género a lo largo de la CDPD, de modo que los Estados estén alertas sobre

las principales cuestiones de género implicadas y la necesidad de adoptar medidas específicas que brinde una protección reforzada a las mujeres con discapacidad”. (Palacios, 2008, p. 398)

Así también, el Comité de la CEDAW, en su Recomendación General No. 18 sobre mujeres con discapacidad impone a los Estados la obligación de incluir información sobre la situación y medidas a favor de las mujeres con discapacidad, debido a que sufren una doble discriminación por la situación particular en que viven”. (CEDAW, 1991)

Ahora bien, tales obligaciones a las que los Estados se encuentran vinculados a cumplir deben materializarse, entre otros ámbitos, en el educativo. Por ello, el sistema de educación superior inició un proceso de reestructuración y como parte del mismo, tanto la LOES como su Reglamento General, establecen disposiciones sobre la incorporación de la igualdad de género en la educación superior.

De acuerdo a datos proporcionados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en 9 de las 55 universidades vigentes a nivel nacional, el 56% de estudiantes son mujeres y 44% son hombres. Así también, en cuanto a la titulación, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, del total de estudiantes titulados en el Ecuador en el año 2012, el 39,1% son hombres y 60, 9% son mujeres. (Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres, 2014)

A partir de estas cifras, parecería que las brechas en la matrícula, acceso y egreso a la educación superior por parte de las mujeres en relación a los hombres se han reducido. No obstante, realizar una afirmación respecto de esto resulta aventurado, pues algo importante de determinar es qué mujeres han logrado acceder al tercer nivel de educación y si la política pública de educación superior incluye a las mujeres con discapacidad o si, por el contrario, se dan formas de discriminación múltiple que no han sido tomadas en cuenta.

En este contexto, surge el paradigma de la interseccionalidad como una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con

otras identidades y cómo estos contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. (AUDE, 2004, p. 1). Kimberlé Crenshaw lo explica de la siguiente manera:

Considere una analogía con el tráfico en una intersección, yendo y viniendo en las cuatro direcciones. La discriminación, como el tráfico a través de una intersección, puede fluir en una dirección, y puede fluir en otra. Si un accidente ocurre en una intersección, puede ser causado por los coches que viajan desde cualquier número de direcciones y, a veces, desde todas ellas. Del mismo modo, si una mujer negra se ve perjudicada porque se encuentra en una intersección, su daño podría ser el resultado de la discriminación sexual o de la discriminación racial. (Crenshaw, 1989, p. 149)

Sobre este aspecto, Judith Butler ha manifestado su desacuerdo entre las feministas sobre la esencia misma del género, considerando que las desavenencias entre las mujeres sobre el contenido del término género deben ser protegidas y apreciadas, ya que esta discusión constante puede ser definida como el terreno fundacional de la teoría feminista. Al respecto, las feministas lesbianas afroamericanas han alertado que, al asumir como norma la experiencia de las mujeres blancas, de clase media, heterosexuales, de formación cristiana y sin discapacidad, el género es definido desde una posición privilegiada. (La Barbera, 2010, p. 58)

A tal efecto, la discriminación en el acceso, permanencia y egreso en la educación superior que sufren las mujeres, no debe ser pensada solo respecto de la condición sexo-genérica y comparada en relación a los hombres sino también en relación a las mujeres y considerando las distintas condiciones que se interrelacionan con el género y que pueden dar como resultado una discriminación múltiple.

Al considerar los datos del Sistema Nacional de Información de Educación en cuanto a las mujeres con discapacidad, se indica que apenas el 0,06% de las mujeres matriculadas en instituciones de educación en el año 2012 presentan alguna discapacidad. (Sistema Nacional de Educación Superior, 2012)

En la siguiente tabla, de acuerdo a los último datos proporcionado por la Secretaria de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, se indica el número de mujeres por tipo de discapacidad matriculadas en las IES, y el porcentaje que representan en relación al total de mujeres que cursan estudios en el sistema de educación superior.

Tabla 8

Estadísticas de mujeres con discapacidad matriculadas en el tercer nivel de educación

Tipo de Discapacidad	No. Matriculadas Discapacidad 2012 Mujeres	% Mujeres Matriculadas Discapacidad 2012
LENGUAJE	10	0,003%
AUDITIVA	81	0,026%
FÍSICA	267	0,086%
INTELECTUAL	20	0,006%
PSICOLÓGICA	11	0,004%
VISUAL	248	0,080%
Total matriculados con Discapacidad	637	0,206%
Total Mujeres Matriculadas	308.817	

Fuente: Sistema Nacional de Educación Superior.

Frente a estos datos, se evidencia que el acceso de las mujeres con discapacidad auditiva en la educación superior es bajo, por lo cual es ineludible que en la política pública de educación superior se aplique un enfoque interseccional que considere aquellos elementos interrelacionados y relevantes que configuran su identidad, en este caso, el ser mujer, tener discapacidad auditiva y utilizar su lengua materna. No obstante, “todos estos rasgos que componen su identidad no deben ser vistos como una suma que incrementa la propia carga sino como un entrecruzamiento que origina experiencias cualitativamente diferentes” (AWID, s.f.) y ante los cuales el Estado debe brindar una protección reforzada.

3.2 Análisis caso Carolina Marilú Urbano Mena

Carolina Urbano Mena, nació en Quito, en el año de 1989, pertenece a un hogar de clase media. Carolina tiene discapacidad auditiva, por lo cual ha enfrentado varias barreras en el transcurso de su vida. Dado que, cuando Carolina nació, el modelo de discapacidad que prevalecía era el modelo rehabilitador, Carolina fue tratada por médicos, acudía a clases de terapia de lenguaje y se le obligaba a usar audífonos, con el fin de que ella pueda ser una niña “normal” y ocultar su discapacidad.

Conforme los años pasaron, Carolina empezó sus estudios de educación básica a los 6 años de edad, en una escuela regular, sin embargo, el modelo de educación de la época era segregacionista, es decir, las personas con discapacidad auditiva estudiaban en escuelas y colegios exclusivos para personas con este tipo de discapacidad. De ese modo, los padres de Carolina decidieron matricularle en la escuela “La Voz del Silencio” para niños y niñas con discapacidad auditiva y en la que se les obligaba a usar un lenguaje oral y no la lengua de señas que es su lengua materna.

Posteriormente, Carolina ingresó al Instituto Nacional de Audición y Lenguaje, en donde empezaría sus estudios de bachillerato. Al igual que en la escuela, el modelo de educación continuaba siendo segregacionista, pues en este Instituto solo había adolescentes con discapacidad auditiva. Así también, sus estudios no podían realizarse con facilidad porque los profesores no dominaban el lenguaje de señas, lo cual generaba barreras en el acceso al contenido académico de las materias que se impartían. En tal sentido, la mamá de Carolina, se convirtió en su segunda maestra, al tener que explicarle y enseñarle nuevamente aquello que los profesores no estaban cualificados para hacerlo.

A pesar de los inconvenientes que existieron, tanto en la escuela como en el colegio, Carolina terminó sus estudios de bachillerato con éxito, pues logró obtener el grado de abanderada del pabellón nacional.

Una vez que Carolina se graduó, decidió que quería continuar con sus estudios de tercer nivel. Los padres de Carolina empezaron, entonces, a buscar universidades, tanto públicas como privadas, que “acepten” a personas con discapacidad auditiva. No obstante, encontraron varios obstáculos. La mayoría de universidades a las que acudieron no presentaban ninguna política de atención a personas que tengan discapacidad auditiva, en ese sentido, las universidades estaban dispuestas a recibir a Carolina pero sin que eso signifique realizar ningún tipo de cambio. Es decir, era Carolina quien tenía que acoplarse al modelo educativo impuesto sin considerar sus necesidades específicas.

Carolina había manifestado a sus padres su interés por estudiar Gastronomía. No obstante, las autoridades de una Universidad seleccionada por ella manifestaron que Carolina no podía estudiar esa carrera en razón de que debía dominar dos idiomas extranjeros y cumplir

con otros requisitos. En sentido, en lugar de que sea Carolina quien decida sobre sus estudios, fueron las autoridades quienes la obligaron a estudiar Educación inicial junto con cuatro compañeras de colegio, quiénes, además, enfrentaron varios obstáculos, entre ellos, no contar con un intérprete de lengua de señas, beca condicionada, textos académicos complejos, profesores no cualificados, entre otros.

Los padres de Carolina, al no contar con el apoyo de la Universidad y para facilitar resolver los obstáculos que existían, tuvieron que contratar un intérprete de lengua de señas para que Carolina pueda entender lo impartido por los profesores. En cuanto al aspecto económico, la Universidad ofreció una beca regular, sin embargo, se indicó que si Carolina no mantenía una nota mínima de 8/10 en el promedio general dejaría de ser beneficiaria de la misma y tendría que cancelar el dinero correspondiente a la matrícula. Por otro lado, de acuerdo a los requisitos de la Universidad, Carolina tenía que aprobar seis niveles del idioma inglés. Así también, los profesores y compañeros de Carolina no estaban sensibilizados en el tema de discapacidad, por lo cual tenían actitudes excluyentes o de compasión.

Pese a los esfuerzos propios de Carolina y de su madre, los condicionamientos y obstáculos que encontró en la Universidad la obligaron a abandonar sus estudios, impidiendo que Carolina logre alcanzar su proyecto de vida y el desarrollo pleno de su personalidad.

Para efectos del análisis del caso se considerará los elementos esenciales del derecho la educación superior: disponibilidad, aceptabilidad, accesibilidad, permanencia y adaptabilidad, frente a los cuales el Estado ecuatoriano tiene obligaciones inmediatas y de cumplimiento progresivo. Como segunda parte del análisis se considerará los puntos desarrollados en la presente disertación de tesis respecto de los paradigmas que abordan la discapacidad, los modelos educativos y el principio de igualdad y no discriminación, con el fin de examinar el avance o retroceso del Estado ecuatoriano en la protección de las personas con discapacidad auditiva.

3.2.1 Paradigma Tradicional y modelo de educación segregacionista

En el presente caso se puede evidenciar que los paradigmas anteriores al paradigma de derechos humanos que han abordado a la discapacidad, siguen aún presentes e influyen negativamente en el sistema de educación superior.

El paradigma tradicional caracterizado por el exterminio y segregación de las personas con discapacidad se manifiesta en el caso de Carolina porque si bien se le permite acceder a la Universidad, se le segrega al momento en que al no existir ajustes razonables Carolina se ve impedida de participar en las actividades y situaciones que involucran el derecho a la educación superior. Carolina atendió de manera regular a la universidad, sin embargo, ella y sus compañeras estaban segregadas al no poder comunicarse con sus compañeros y profesores si la intérprete de lengua de señas no se encontraba presente. Así también, Carolina tampoco podía acceder al contenido académico de las materias que se impartían, en razón de que los textos que Carolina tenía que leer eran extensos y con vocabulario de difícil comprensión.

Tales problemáticas y exigencias que Carolina encontró evidencian parte de las características del modelo de segregación educativa, pues aún cuando Carolina no asistía a una universidad solo para personas con discapacidad auditiva y con profesores “especiales”, la segregación ocurría en el mismo entorno. A tal efecto, Carolina junto con sus compañeras con discapacidad auditiva eran tratadas como personas “especiales”, interactuaban únicamente entre ellas, incluso algunos profesores desconocían como impartir las clases y optaban por ser indiferentes a las inquietudes que tenía Carolina sobre las materias.

En tal sentido, el paradigma tradicional sigue influyendo en el modelo educativo, lo cual impide que Carolina pueda ejercer su derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades que el resto de personas.

3.2.2 Paradigma médico-biológico y modelo de educación de integración

A más del paradigma tradicional, el paradigma médico-biológico se manifiesta en el presente caso porque cuando Carolina decidió ingresar a la Universidad, indicó a sus

padres que estudiaría Gastronomía. No obstante, las autoridades de la Universidad señalaron que no era posible, pues los estudiantes de tal facultad tenían que aprobar dos idiomas extranjeros, inglés y francés, y que al ser materias principales no podían hacer una excepción con Carolina. Así, fue obligada a estudiar Educación Inicial, pues a criterio de las autoridades era la única carrera que se ajustaba a sus “condiciones”.

El hecho de que las autoridades de la Universidad hayan decidido por ella, implica que aún cuando Carolina es un sujeto de derecho, sigue siendo tratada como un objeto de tutela. Además, contraviene con el principio de vida independiente y autonomía personal, al no permitirle elegir por sí misma y asumir la responsabilidad y control de su vida. Por el contrario, la decisión que se hace por ella refleja que respecto de las personas con discapacidad se mantiene esa visión caritativa y asistencialista, propia de los modelos tradicional y rehabilitador.

Ahora bien, lo manifestado anteriormente es consecuencia de que la discapacidad sigue siendo abordada como un problema individual y no como el producto de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales que pueden agravar la discapacidad. Un claro ejemplo de ello y como se manifestó anteriormente, es la propia Ley Orgánica de Discapacidades, la cual define a la discapacidad como una deficiencia que tiene una persona, pero comete el error de obviar que la misma proviene de un conjunto de situaciones y condiciones que están motivadas por factores ambientales.

Tal omisión en la LOD, conlleva inevitablemente a que el resto de normativa, en este caso, la LOES presenten el mismo error y, por ende, que Carolina al igual que muchas personas con discapacidad auditiva continúen segregados del sistema de educación superior. Así también implica que al no ajustar y adaptar el entorno educativo a las necesidades específicas de Carolina, el modelo educativo continúa siendo integrador y no inclusivo, pues el entorno educativo permanece inalterable, dirigido solo para personas que no tienen discapacidad auditiva. Por ende, quien debe “acomodarse” a él es Carolina y no al revés. Lo manifestado, demuestra que los paradigmas tradicional y médico-biológico no han sido superados y, como consecuencia, vulneran, entre otros derechos, el ejercicio del derecho a la educación superior de Carolina.

3.2.3 Paradigma de derechos humanos y modelo educativo inclusivo

A pesar del reconocimiento del paradigma de derechos humanos en la CDPD y en la Constitución, éste no está siendo aplicado totalmente en las instituciones de educación superior, así como tampoco en la normativa relativa al sistema de educación superior. De ese modo, el modelo educación inclusivo está lejos de ser aplicado, pues no se incluyen los elementos que lo componen. Por ejemplo, no se brinda una respuesta a la diversidad del alumnado desarrollando programas educativos para las personas con discapacidad auditiva. Otro de los aspectos que no se consideran y que forma parte de la inclusión es la identificación y eliminación de barreras que permitan, a su vez, mejorar la política educativa, pues Carolina tuvo que enfrentar barreras comunicacionales, tecnológicas, actitudinales, entre otras.

Así también, la atención que se dio a Carolina y a sus compañeras fue asistencial, pues si se aplicaría un modelo educativo inclusivo, basado en el paradigma de derechos humanos, debía haber existido una atención aplicada a las tres etapas de la educación superior, ingreso, permanencia y movilidad. De ese modo, las autoridades de la Universidad debían cerciorarse de la calidad de las experiencias que Carolina atravesaba en el aula, los resultados de su aprendizaje y no solo de los exámenes, así como también su plena participación por medio de la implementación de medidas positivas.

La inaplicación del paradigma de derechos humanos, conlleva a su vez, a la no garantía de que el derecho a la educación superior sea ejercido en igualdad y sin discriminación, impide además que Carolina pueda vivir de manera independiente y autónoma, construir su proyecto de vida y lograr un desarrollo pleno de su personalidad humana.

3.2.4 Obligaciones de cumplimiento inmediato

Ahora, como fue señalado en el segundo capítulo del presente estudio, el Estado ecuatoriano en virtud de la ratificación de tratados internacionales en materia de educación y de discapacidad, está supeditado al cumplimiento de obligaciones que permitan un ejercicio efectivo del derecho a la educación superior por parte de Carolina así como de

todo el conglomerado de personas con discapacidad que ingresan al sistema de educación superior.

En tal sentido, continuando con el estudio del presente caso, se analizará si las obligaciones de cumplimiento inmediato traducidas en los elementos esenciales de: disponibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad, están siendo garantizadas o no por parte del Estado ecuatoriano.

Disponibilidad

- La Universidad mencionada en el caso de estudio es de carácter privado y conforma parte de las 55 universidades del sistema de educación superior. No obstante, no cuenta con programas educativos para las personas con discapacidad auditiva, entendidos no como programas separados para personas con y sin discapacidad auditiva sino como programas que atiendan a la diversidad del alumnado universitario.
- La universidad no cuenta con docentes que estén cualificados o conozcan la lengua de señas, necesaria para enseñar a las personas con discapacidad auditiva, en tal razón Carolina en conjunto con sus compañeras contrataron a un intérprete de lengua de señas para comunicarse y entender lo que los profesores enseñaban en las materias.
- Como parte de este elemento esencial se encuentra el aseguramiento de la calidad, que de acuerdo al artículo 96 de la LOES, esta constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras y programas académicos. No obstante, en la evaluación, categorización y acreditación de universidades no se establecen estándares de acreditación y calidad para el funcionamiento de los servicios y programas educativos orientados a que estos respondan a las necesidades educativas específicas de Carolina y de las personas con discapacidad en general.

Accesibilidad

- La accesibilidad se cumple de manera formal, es decir la Universidad permite el acceso de Carolina en correspondencia al principio de igualdad formal. Sin embargo, la accesibilidad se limita al ámbito de la ley sin considerar aquellos obstáculos o barreras que enfrenta Carolina en el contexto universitario.
- En consecuencia de lo anterior, la Universidad no realiza ajustes razonables que implican adaptaciones físicas y tecnológicas en el entorno para hacer posible el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior de Carolina, sobre todo en lo que se refiere al acceso comunicacional.
- La accesibilidad económica se cumple de manera condicionada, pues a Carolina se le otorga una beca siempre y cuando mantenga una nota mínima, lo cual resultaba difícil para Carolina, quién tenía que estudiar en un entorno adverso y segregacionista, sin presentar ajustes razonables y con requisitos que hacían imposible para Carolina mantener la nota exigida. De ese modo, la accesibilidad económica era limitada y no contaba con un programa específico de becas para las personas con discapacidad auditiva.

Aceptabilidad

- Las mallas curriculares y los programas de estudio presentan falta de adaptaciones curriculares y contenidos de discapacidad en la Universidad que faciliten su acceso y aceptabilidad. Así tampoco, existen estrategias para realizar un seguimiento que garantice la permanencia, egreso y profesionalización de Carolina.

Adaptabilidad

- La Universidad no presenta adaptaciones formativas pertinentes para las personas con discapacidad auditiva, tales como: oferta académica, metodologías de aprendizaje pertinentes y acompañamiento académico especializado. La Universidad

tampoco promueve una cultura institucional respetuosa de la diversidad e inclusiva para las personas con discapacidad auditiva.

Como tercer punto en el presente análisis, se analizará aquellos derechos que son vulnerados a causa de los paradigmas tradicional y médico-biológico y del incumplimiento de las obligaciones de carácter inmediato por parte del Estado ecuatoriano.

3.2.5 Derecho a la vida digna

En el presente análisis se ha manifestado reiteradamente que el derecho a la educación, en todos sus niveles, se convierte en un nexo fundamental para la realización de la dignidad humana y la generación de condiciones básicas que le permitan a Carolina alcanzar una vida plena y el desarrollo humano. No obstante, dado a las limitaciones que Carolina encontró en la universidad y la falta de atención prioritaria por parte del Estado ecuatoriano en el ámbito educativo, ella se ve imposibilitada de llevar una vida digna, independiente y autónoma.

Carolina se ve restringida en construir su proyecto de vida, pues ella no podrá terminar sus estudios de tercer nivel y realizarse como profesional. Esto, a su vez, implica no alcanzar el buen vivir, pues la educación superior supone ser una condición indispensable para alcanzarlo. De ese modo, las opciones que tiene Carolina para lograr una vida digna y construir un proyecto de vida se ven reducidas.

3.2.6 Derecho a la igualdad material

En el contexto universitario es imprescindible que se visibilice la diversidad del alumnado, sobre todo, al considerar que Carolina tiene una diversidad funcional y por tal razón debe tener un trato diferenciado, razonable, proporcional, objetivo y ajustado a sus necesidades específicas. No obstante, en el presente caso la igualdad es únicamente a nivel formal, pues no se visibilizan las diferencias que Carolina presenta y, por el contrario solo se adoptan medidas estandarizadas para alumnos que no presentan ningún tipo de discapacidad.

De tal manera, Carolina es colocada en una situación de homologación, asumiendo que tiene la misma forma de aprendizaje y no recibe ningún trato diferenciado sino que por el contrario no se le brindan las garantías necesarias para que pueda ejercer su derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades.

3.2.7 Derecho a la no discriminación

La discriminación que Carolina sufrió en la Universidad no se redujo específicamente al ámbito de su discapacidad sino que ésta se materializó en varias situaciones. Por un lado, al tener discapacidad auditiva, Carolina se enfrentó a un entorno educativo que no presenta condiciones de adaptabilidad, accesibilidad, disponibilidad y aceptabilidad para que pueda acceder, permanecer y egresar de la universidad, por lo tanto, no puede ejercer su derecho a estudiar en el tercer nivel de educación. En este punto, cabe recordar que la CDPD es clara al señalar que una forma de discriminación es la denegación de ajustes razonables, entendidos como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

No obstante, en el presente caso, la Universidad a la que asistió Carolina no contaba con un diseño universal o con ajustes razonables que le permitieran ejercer el derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades, sin contar además con un trato igualitario basado en su dignidad humana que le permita el libre desarrollo de su personalidad.

Así también, es claro evidenciar que la protección reforzada que necesita Carolina por ser una mujer con discapacidad no está siendo garantizada, pues no se han adoptado medidas tendientes a evitar que Carolina sufra formas agravadas de discriminación.

CONCLUSIONES

- Respecto de todos los derechos, el abordaje que se brinde a las personas con discapacidad auditiva, debe ser sustentado necesariamente en el paradigma de derechos humanos, pues esta doctrina encuentra su sustento en el reconocimiento del valor intrínseco y dignidad humana de las personas con discapacidad, lo cual, a su vez, permite visibilizar sus necesidades específicas y eliminar las barreras que limitan el ejercicio de sus derechos.
- La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece obligaciones y deberes jurídicos para el Estado ecuatoriano tendientes a garantizar y respetar los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, el derecho a la educación superior. Las obligaciones que impone la Convención deben ser materializadas en medidas y acciones que permitan el ejercicio del derecho a la educación superior en igualdad de condiciones que el resto de personas que no presentan discapacidad auditiva.
- La Constitución ecuatoriana reconoce a las personas con discapacidad como un grupo de atención prioritaria, lo cual implica que las personas con discapacidad están sujetas a una protección preeminente por parte del Estado ecuatoriano y para ello el Estado tiene la responsabilidad de tomar las medidas y acciones necesarias que permitan que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.
- La Ley Orgánica de Discapacidades no se encuentra en armonía con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, pues no recoge en su totalidad el paradigma de derechos humanos sino que sitúa a la discapacidad netamente como una condición individual de la persona, sin considerar que existen factores ambientales y barreras sociales, físicas o actitudinales que pueden agravar la discapacidad de una persona y restringen su participación en aspectos importantes de la vida diaria y, por ende, en el ejercicio de sus derechos.

- A la luz del Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades, la discapacidad continúa siendo abordada como una cuestión médica, en razón de que la calificación de la discapacidad que realiza la autoridad sanitaria nacional se centra únicamente en una valoración médica, sin embargo, la calificación también debería considerar las limitaciones que existen en el entorno y que pueden acentuar la discapacidad.
- El hecho de que la normativa secundaria sobre discapacidad obvie el entorno como elemento de la discapacidad, genera que éste permanezca inalterable y no se realicen modificaciones que respondan a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, sino que, por el contrario, obliga a las personas con discapacidad a habituarse a un entorno que está dominado por el paradigma de la “*normalidad*” y dirigido únicamente para personas sin discapacidad auditiva.
- El derecho a la educación no se limita al nivel básico y de bachillerato, sino que se extiende al nivel de educación superior con miras a obtener formación profesional y es un derecho habilitante que potencia el desarrollo de las personas y el ejercicio de otros derechos, por ende, no puede ser un derecho ejercido por solo un grupo de personas sino que tiene un carácter universal. De ese modo, las personas con discapacidad tiene derecho a ejercer el derecho a la educación superior, pues les permitirá alcanzar un proyecto de vida y lograr un pleno desarrollo de su personalidad.
- Los paradigmas de la discapacidad han influenciado los modelos educativos, por esta razón, las personas con discapacidad auditiva continúan siendo relegadas y limitadas al momento de ejercer su derecho a la educación superior, pues las instituciones de educación superior no cuenta con ajustes razonables que visibilicen las necesidades educativas específicas de una persona con discapacidad auditiva.
- El modelo educativo acorde con el paradigma de derechos humanos es el modelo inclusivo, pues se sustenta en que las personas con discapacidad auditiva deben ejercer su derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades y sin discriminación. Para ello, este modelo sostiene que es necesario realizar ajustes

razonables e identificar y retirar barreras que impidan a las personas con discapacidad ejercer plenamente el derecho a la educación superior.

- El derecho a la educación superior es un derecho reconocido en la Constitución y es, además, una condición indispensable para alcanzar el Buen Vivir. Por tal razón, tiene una protección reforzada y a la que deberá estar acorde la normativa secundaria, de modo que la garantía del derecho a la educación superior sea para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad auditiva.
- Como se ha demostrado, el Estado ecuatoriano no está cumpliendo su deber de garantizar que las personas con discapacidad auditiva gocen de un contenido mínimo esencial del derecho a la educación superior, pues los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que componen la naturaleza del derecho a la educación superior.
- El reconocimiento del derecho a la igualdad formal de la educación superior para las personas con discapacidad auditiva no es suficiente, puesto que se invisibiliza sus características intrínsecas que son necesarias para eliminar barreras actitudinales, físicas o comunicacionales que pueden limitar el ejercicio del derecho a la educación superior.
- Las personas con discapacidad auditiva pueden ser objeto de discriminación múltiple, pues a más de la discapacidad pueden confluir otras condiciones como el género, la raza, sexo, etc., que generen agravadas formas de discriminación. Por lo tanto, las políticas públicas de educación superior deben presentar un enfoque interseccional que permita brindar una protección considerando cada una de las condiciones en las que se encuentra una persona con discapacidad.
- El modelo de educación superior está arraigado en un modelo de educación segregacionista, puesto que aun cuando las personas con discapacidad auditiva pueden acceder al tercer nivel de educación, la falta de ajustes razonables no les permite permanecer y culminar sus estudios.

RECOMENDACIONES

- La Ley Orgánica de Discapacidades y su Reglamento deben ser reformadas, de modo que se introduzca un concepto de discapacidad en el que se tome en cuenta el entorno y los factores contextuales que hasta el momento continúan agravando la situación de vulnerabilidad en las que se encuentran las personas con discapacidad auditiva.
- El paradigma de derechos humanos que aborda la discapacidad debe ser transversalizado, tanto en la política pública de educación superior como en la Ley Orgánica de Educación Superior, de modo que logre la plena inclusión de las personas con discapacidad auditiva en el tercer nivel de educación.
- El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, debe cerciorarse que las instituciones de educación superior cumplan con los estándares de inclusión para las personas con discapacidad auditiva.
- La política pública de educación superior debe aplicar un enfoque interseccional que considere aquellos elementos interrelacionados y relevantes que configuran la identidad de las mujeres con discapacidad auditiva, a fin de evitar múltiples y agravadas formas de discriminación.
- El Consejo Nacional para la Igualdad en Discapacidades debe trabajar en coordinación con la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, de modo que vigilen si las instituciones de educación superior están garantizando o no el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad auditiva.
- Las instituciones de educación superior deben realizar inmediatamente ajustes razonables, adaptaciones físicas, tecnológicas, comunicaciones, que promuevan la inclusión plena de las personas con discapacidad auditiva en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, G. *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional. Heredia, 2013.
2. Alonso, M. *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*. Madrid, Ediciones Cinca, 2011. Página 15. Jurídico Internacional de la Educación como Derecho Humano”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, I.S.N.N versión digital: 0718-7378, Vol. 4, Num. 2, 2010. Internet. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art2_html.html Acceso: (10/09/2014).
3. Alonso, M. y Araoz, I. *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*. Madrid, Grupo Editorial Cinca S.A., 2011.
4. Aragall, F. *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid, CINCA, 2007.
5. Ávila, R. *Retos de una Nueva Institucionalidad para la protección de los Derechos Humanos, Neoconstitucionalismo y Sociedad*. Quito, Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2008. Página 15. vid. De acuerdo al Catedrático Ramiro Ávila Santamaría la institucionalidad estatal está compuesta por tres elementos que se interrelacionan entre sí. Estos son: 1) una ideología que sustenta y justifica un sistema normativo que, a su vez crean una organicidad, que se denomina “saber”, 2) un sistema normativo, que se denomina “Derecho”, y que responde directamente a ese saber, y 3) la institucionalidad propiamente dicha, que es la estructura que se genera con el objeto de aplicar el Derecho, y que se denominan “órganos”.
6. Ávila, R. Grijalva, A. & Martínez, R. *Desafíos Constitucionales: La Constitución ecuatoriana del 2008 en perspectiva*. Quito, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Tribunal Constitucional del Ecuador, 2008.
7. AWID. *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Internet. <http://www.awid.org/es/Library/Interseccionalidad-una-herramienta-para-la-justicia-de-genero-y-la-justicia-economica> Derechos de las Mujeres y Cambio Económico. Acceso: (23/11/2014).
8. Banco Mundial. *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011*. Internet. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/ Acceso: (25/07/2015).
9. Benalcázar, P. *Marco Jurídico Nacional e Internacional. Discriminación y Derechos Humanos. Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación?*. Quito, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos (INREDH), Serie Investigación No. 4, 2001.
10. Bernal, C. *El principio de proporcionalidad y los derechos fundamentales*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 3ra. Edición, 2007. Página 406-409. Vid: La teoría mencionada alude a dos grandes clasificaciones según Carlos

Bernal Pulido, 1) la distinción entre teorías absolutas y relativas y 2) la diferencia entre teorías espaciales y temporales. Las teorías absolutas señalan que el contenido esencial nunca puede ser afectado, mientras que las teorías relativas aluden a que puede serlo siempre y cuando se respete el principio de proporcionalidad. Por su parte las teorías espaciales dan cuenta del contenido esencial como un espacio geográfico dentro del derecho, mientras que las teorías temporales consideran que el contenido no se trata en sí sino de un componente del derecho fundamental que debe salvaguardarse a pesar de que se transforme con el tiempo.

11. Bobbio, N. *Igualdad y Libertad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1993.
12. Buaiz, Y. *Introducción a la Doctrina para la Protección Integral de los Niños: Aproximaciones a su definición y principales consideraciones*. San José, Edda Quirós, 2003. Internet. http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/dereninezunicef.pdf Acceso: (10/09/2014).
13. Carbonell, M. *Eficacia de la Constitución y Derechos Sociales: Esbozo de Algunos Problemas*. Talca, Centro de Estudios Constitucionales de Chile, Universidad de Talca, Año 6, No.2, 2008.
14. Carta de Paraguay, párr. 25.
15. Carvajal, Z., Chinchilla, H. & Penabad, M. *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior: Guía Integrada*. Heredia, MISEAL-Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional, 2013.
16. CEDAW. Recomendación General No. 18: *Mujeres Discapacitadas*. 1991/04, Décimo Período de Sesiones, A/46/38.
17. Cevallos, F. *Educación y Buen Vivir, desafíos sobre su construcción, Movimiento Ciudadano, Contrato Social por la Educación en el Ecuador*. Quito, Ecuador.
18. Chávez, G. *Taller de Derechos Humanos de las Personas Sordas*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar – Programa Andino de Derechos Humanos, 2005.
19. Christian Courtis. *Ni un paso atrás. La prohibición de regresividad en materia de derechos sociales*, Centro de Estudios Legales, Buenos Aires, 2006.
20. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de México. *Derechos Humanos de las personas con discapacidad*. Internet. www.cd hdf.org.mx. Acceso: (12/08/2014).
21. Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres. *Informe sobre la Aplicación de la Declaración y la plataforma de acción de Beijing y el documento final del vigésimo tercer periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) para la preparación de las evaluaciones y exámenes regionales que tendrán lugar en 2015 para la Conmemoración de Beijing 20, 2014*

22. CONADIS. Internet. <http://www.conadis.gov.ec/estadisticas.htm#estadis>. Acceso (10/07/ 2014)
23. Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades. *Agenda Nacional par la Igualdad en Discapacidades*, 2013-2017.
24. Constitución de la República del Ecuador. *Artículo 11, numeral 2*. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008.
25. Constitución de la República del Ecuador. *Artículo 47*. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008.
26. Constitución de la República del Ecuador. *Artículo 275*. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008.
27. Constitución de la República del Ecuador. *Artículo 341*. Registro Oficial No. 449 de 20 de octubre de 2008.
28. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 1*.
29. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 2*.
30. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 5*, numeral 1.
31. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 9*.
32. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Preámbulo, literal e*.
33. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 19*. Resolución A/RES/61/106.
34. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). *Artículo 24*, numeral 4.
35. Corte Constitucional de Colombia, Sala séptima de revisión de la Corte Constitucional. *Sentencia No. T-881-02*, de 17 de octubre de 2002. Internet. www.corteconstitucional.gov.co Acceso: (10/09/2014).
36. CORTE I.D.H. *Caso Velásquez Rodríguez vs. Honduras*. Sentencia de 29 de julio de 1998. Serie C No. 4, párr. 166. En: Tara Melis. *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos: Manual para la Presentación de Casos*. Quito, Centro de Derechos Económicos y Sociales, 2003.
37. CORTE I.D.H. *Responsabilidad Internacional Por Expedición Y Aplicación De Leyes Violatorias De La Convención (Arts. 1 Y 2 Convención Americana Sobre Derechos Humanos)*. Opinión Consultiva OC-14/94 de 09 de Diciembre de 1994. Punto resolutivo No. 1.

38. CORTE I.D.H., *Caso De La “Masacre de Mapiripán” Vs. Colombia*. Sentencia de 15 Septiembre de 2005, párr.179.
39. CORTE IDH. *Caso Loayza Tamayo Vs. Perú*. Reparaciones y Costas. Sentencia de 27 de noviembre de 1998. Serie C No. 42, párr. 148.
40. CORTE IDH. *Propuesta de Modificación a la Constitución Política de Costa Rica Relacionada con la Naturalización*. Opinión Consultiva OC-4/84 del 19 de enero de 1984. Serie A No. 4, párr. 55.
41. CORTE IDH., *Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados*. Opinión Consultiva OC-18/03 de 17 de septiembre de 2003. Serie A No. 18 Párr. 101.
42. Courtis, C. *Dimensiones conceptuales de la Protección Legal contra la discriminación*. Comisión Internacional de Juristas. Internet. http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/XXVICurso_Interdisciplinario_en_Derechos_discursos_y_ponencias/3.%20C.Courtis.pdf Acceso: (23/11/2014).
43. Crenshaw, K. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. Chicago, University of Chicago Legal Forum, 1989. Página 149.
44. Croso, C. *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe, Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. CLADE, 2009.
45. Declaración de Quito Acerca de la Exigibilidad y la Realización de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en América Latina y el Caribe (1998). *Párrafo 28*.
46. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994). *Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*.
47. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). *Artículo 1*.
48. Defensoría del Pueblo de Colombia. *El Derecho a la Educación, en la Constitución, la Jurisprudencia y los Tratados Internacionales*. Bogotá, DPC, 2003.
49. Estern, J. *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Abya Yala, 1998. En: Ávila, R. *El derecho a la salud en el contexto del buen vivir. La Constitución ecuatoriana del 2008 y el derecho a la salud*. Quito, UASB, 2012.
50. Ferrajoli, L. *Igualdad y Diferencia. Igualdad y no Discriminación, el reto de la diversidad*. Quito, Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2008. Página 158.

51. Ferrajoli, L. *Sobre los Derechos Fundamentales*. Revista Cuestiones Constitucionales. Número 15, (julio 2006) México D.F., 2006.
52. Franco, R., Artigas, C. & Franco, C. *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: su situación actual*. Santiago de Chile, CEPAL-ONU, 2001.
53. Galán, F. y Luna, J. *La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad*. Tesis de grado. Pontificie Universidad Javeriana. Bogotá.
54. García, A. *El movimiento de vida independiente: experiencias internacionales*. Madrid, Fundación Luis Vives, 2003.
55. García, F. *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE, Serie Informes 17, Madrid, 2001.
56. García, J. Derechos Sociales e Igualdad. *Derechos Sociales*. México, Fontamara, 2003. Página 81-83. En: Paula, C.. *Los lenguajes alternativos como derecho a la libertad de expresión de las personas con discapacidad sensorial*, Ruptura AED, No. 54, Quito, 2012.
57. Gerard, Q. y Degener, T. *Derechos Humanos y Discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Ginebra, OACDH, 2002.
58. Guariste, F y Riganti, M. *El derecho a la Educación Superior y el Caso Chileno, II Coloquio sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Bahía Blanca, UNS-UNICEN, 2011. Internet. <http://www.derechouns.com.ar/UserFiles/File/C%20-%20Riganti-Guariste.pdf> Acceso: (10/09/2014).
59. Hesse, K. Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 20a. ed., Heidelberg, C. F. Müller, 1999, pp. 84-86. “Al Estado de derecho no sólo corresponde la previsibilidad sino también la seguridad jurídica y la corrección material o justicia”, BVerfGE, 7, 89 (92). En: Rúben Sánchez Gil. *El Principio de Proporcionalidad*. México D.F, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México, 2007.
60. Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo. *Guía para conseguir una prevención de riesgos laborales inclusiva en las organizaciones*. http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1142676075513&idConsejeria=1142697631805&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266228581&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pg=1142690957240&pv=1142676075513&sm=1109266101003. Acceso: (27/08/2014)
61. Jiménez, R. *Derechos de las personas con discapacidad*. Módulo 6. San José, IIDH, 2008.
62. Jochnick, C. *La Importancia y Utilización de los Derechos, Económicos, Sociales y Culturales. Primera Conferencia Nacional: Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Ecuador*. Quito, Centro de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1998.

63. Junta de Andalucía. *Guía para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva*. Internet. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_carlos_cano/Departamentos/orientacion/NEE/guxa_para_la_atencixn_educativa_al_alumnado_con_discapacidad_auditiva.pdf Acceso: (02/07/2014)
64. La Barbera, M. *Género y Diversidad entre mujeres*. Revistas UC3M, Número 2, (primavera/verano 2010) Madrid, 2010.
65. Ley Orgánica de Discapacidades. *Artículo 7*. Registro Oficial No. 796 de 25 de septiembre de 2012.
66. Melis, T. *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos: Manual para la Presentación de Casos*. Quito, Centro de Derechos Económicos y Sociales, 2003.
67. Moreno-Piedrahíta, C. *El derecho al libre desarrollo de la personalidad*. Revista Judicial Derecho Ecuador, (11 de enero 2011) Quito, 2011. Internet. <http://www.derechoecuador.com/articulos/detalle/archive/doctrinas/derechoconstitucional/2011/01/11/el-derecho-al-libre-desarrollo-de-la-personalidad> Acceso: (11/09/2014).
68. Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General No. 11: Planes de Acción para la Enseñanza Primaria*, adoptada en el Vigésimo Periodo de Sesiones, 1999. Doc. E/1999/22, párr. 2. Artículo 14 del Pacto.
69. Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General No. 13: El derecho a la educación, adoptada en el Vigésimo Primero Período de Sesiones*, 1999. Doc. E/C.12/1999/10, párr. 1. Artículo 13 del Pacto.
70. Organización de las Naciones Unidas. Comité sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad. *Informe Inicial de Ecuador (CRPD/C/ECU/1) 153ª y 154ª periodo de sesiones, del 22 al 23 de septiembre de 2014*, Ginebra.
71. Organización de las Naciones Unidas. *Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Unión Interparlamentaria, De la exclusión a la igualdad: los derechos de las personas con discapacidad, Manual para parlamentarios sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. 2007.
72. Organización de las Naciones Unidas. *Manual para parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, De la exclusión a la igualdad, Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Ginebra, 2007.
73. Organización de las Naciones Unidas. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas cuadragésimo Octavo Período de Sesiones*. Resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993.

74. Organización de las Naciones Unidas. *Observaciones finales sobre el informe inicial de Ecuador*. Ginebra, 2014, CRPD/C/ECU/CO/1. párr. 36, literal d).
75. Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad, y de la Salud*. Madrid, OMS, 2001.
76. Pacto Interamericano de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976). *Artículo 13*.
77. Palacios, A. *El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables. Una mirada desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, en Igualdad y no discriminación*. Quito, Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, Quito, 2008.
78. Palacios, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, 2008.
79. Palacios, A. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos, Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Grupo Editorial Cinca, S.A., 2007.
80. Palacios, A. y Bariffi, F. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos, Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Grupo Editorial Cinca, S.A., 2007.
81. Palacios, G. y Románach, J. *El modelo de la diversidad, La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid, Diversitas Ediciones, 2006.
82. Parra, O. *El contenido del derecho a la salud y la prohibición de regresividad*. Buenos Aires, Editores del Puerto S.R.L., 2005.
83. Paula, C. *Los lenguajes alternativos como derecho a la libertad de expresión de las personas con discapacidad sensorial*, Ruptura AED, No. 54, Quito, 2012.
84. Pérez, C. “Deficiencia auditiva”, *III Congreso: La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Salamanca, 2001.
85. Prieto, L. *Principio de proporcionalidad y la interpretación constitucional*. Quito, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador, Miguel Carbonell, 2008.
86. Reglamento de Régimen Académico (2013). *Artículo 40 y 53*. Registro Oficial No. 136 de 3 de diciembre de 2013.
87. Rodríguez, N. *Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Ecuador*. Quito, UNESCO, 2004.

88. Salgado, H. “*Voto Concurrente*”. *Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados*. Opinión Consultiva OC-18/03 de 17 de Septiembre de 2003. Serie A No 18.
89. Salgado, J. *La Discriminación desde un enfoque de Derechos Humanos. Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación?*. Quito, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos(INREDH), Serie Investigación No. 4, 2001.
90. Salgado, J. *La Nueva Constitución del Ecuador: Estado, derechos e instituciones, Derechos de personas y grupos de atención prioritaria en la Constitución Política del Ecuador*. Serie Estudios Jurídicos, Volumen 30, Corporación Editora Nacional, Quito, 2009.
91. Salgado, J. *Módulo Básico de Capacitación: Derechos Humanos y Género para Servidoras y Servidores Públicos, Guía para estudiantes*. Quito, Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2012.
92. Sanjosé, A. *El primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Revista Electrónica de Estudios Internacionales, Número 13, (01/06/2007). Internet. <http://www.reei.org/index.php/revista/num13/articulos/primer-tratado-derechos-humanos-siglo-xxi-convencion-sobre-derechos-personas-con-discapacidad>. Acceso:(23/08/2014)
93. SAPERE AUDE. *Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica Derecho de las Mujeres y Cambio Económico*. Revista Derecho de las Mujeres y Cambio, Número 9, 2004.
94. Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2012.
95. Silva, C. “*Qué es el buen vivir en la Constitución?*”. *La Constitución del 2008 en el contexto andino, Análisis de la doctrina y el derecho comparado*. Ministerio de Justicia y Derecho Humanos del Ecuador. Quito, 2008.
96. Sistema Nacional de Educación Superior, 2012.
97. Tomasesvki, K. Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Informe Preliminar de la Relatora Especial de Naciones Unidas Sobre el Derechos a la Educación*. 13 de enero de 1999. E/CN.4/1999/49.
98. Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación. *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Internet. http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf Acceso: (10/09/2014).
99. Zeballos, R. “*Inclusión social de las personas con discapacidad*” *Memoria del Seminario Internacional Inclusión Social de Personas con Discapacidad: Una Tarea Pendiente*. (5/10/2006)La Paz, Canasta de Fondos, 2008.

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE ABOGADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, RUTH ALICIA URBANO MENA, C.I. 1715317671 autor del trabajo de graduación intitulado: Análisis jurídico del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad en el Ecuador previa a la obtención del grado académico de ABOGADO en la Facultad de JURISPRUDENCIA:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 18 DE AGOSTO DE 2015

Ruth Urbano / 171531767-1

FIRMA Y CÉDULA

REPÚBLICA DEL ECUADOR
DIRECCIÓN GENERAL DE REGISTRO CIVIL
IDENTIFICACIÓN Y CEDULACIÓN

CÉDULA DE **CIUDADANÍA** No. **171531767-1**

APellidos y Nombres
URBANO MENA
RUTH ALICIA

Lugar de Nacimiento
PICHINCHA
QUITO
SANTA PRISCA

Fecha de Nacimiento 1987-05-27
Nacionalidad ECUATORIANA

Sexo F
Estado Civil Soltera



INSTRUCCIÓN BACHILLERATO **PROFESIÓN / OCUPACIÓN** ESTUDIANTE V4343V4242

Apellidos y Nombres del Padre
URBANO RAMON OCTAVIO

Apellidos y Nombres de la Madre
MENA INES MARILU

Lugar y Fecha de Expedición
QUITO
2011-08-15

Fecha de Expiración
2021-08-15

Director General  **Firma del Cedulado** Ruth Urbano 



000731837

REPÚBLICA DEL ECUADOR
CONSEJO NACIONAL ELECTORAL

CNE

CERTIFICADO DE VOTACIÓN
ELECCIONES SECCIONALES 23-FEB-2014

017

017 - 0288 1715317671

NÚMERO DE CERTIFICADO CÉDULA

URBANO MENA RUTH ALICIA

PICHINCHA
PROVINCIA
QUITO
CANTÓN

CIRCUNSCRIPCIÓN 1
SAN ISIDRO DEL INCA
PARROQUIA 5
ZONA

Ruth Mena
1.) PRESIDENTA/E DE LA JUNTA